Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9610
Centre d'intérêt : 720

Enseignement moral et religieux protestant : quatrième année / Direction de l'enseignement protestant. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1990.
2 v. (815 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction de l'enseignement protestant du Québec. Secondaire)

Code : 8990-1338 ; 65-2410-01 (v.1) ; 9091-0099 ; 65-2410-02 (v.2).
Dépouillement : [v. 1]. 1re partie : Théorie et stratégies d'enseignement -- [v. 2]. 2e partie : Annexes.

ISBN 2-550-15380-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction de l'enseignement protestant

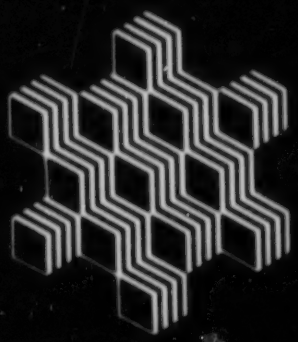
Descripteur(s) : Enseignement moral • Enseignement religieux • Ecole protestante • Guide pédagogique • Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide s'adresse aux enseignants d'enseignement moral et religieux des écoles secondaires protestantes du Québec. Il veut aider les enseignants à mieux faire comprendre le programme aux élèves en proposant des démarches, des méthodes et des situations d'apprentissage qui facilitent la réalisation des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux du programme.

Type de document :

9610-A

guide pédagogique



SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

QUATRIÈME ANNÉE
1re PARTIE: Théorie et stratégies d'enseignement

Québec

9610-A

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

QUATRIÈME ANNÉE

1re PARTIE: Théorie et stratégies d'enseignement

Direction de l'enseignement protestant

Approuvé par le Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
en novembre 1989

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 - 8990-1338

ISBN 2-550-15380-4

Dépôt légal — quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Remerciements

La Direction de l'enseignement protestant du ministère de l'Éducation remercie

Marie-Françoise Buyle
et
Lucie Lemelin

pour leur travail d'adaptation et de coordination dans l'élaboration du présent guide à l'intention du personnel enseignant de la quatrième année du secondaire ainsi que

Donald Peacock,

pour sa contribution à l'élaboration du module 1, et

Camille Marchand,

pour sa contribution à l'élaboration du module 3.

Elle remercie également toutes les personnes qui de près ou de loin ont apporté leur collaboration et permis la réalisation de ce document.

Bien que le masculin soit généralement utilisé dans ce document, les mots relatifs aux personnes désignent autant les femmes que les hommes.

Nous avons utilisé pour les leçons qui suivent : **La Bible en français courant**. Si vous préférez une autre version de la Bible, l'orthographe et les titres des chapitres peuvent être différents. Il suffit de tenir compte des numéros des chapitres et des versets.
Par exemple : Exode 25 : 1-40.

Table des matières

		PAGE
Introduction		7
Chapitre premier	**Méthodologie**	9
Chapitre II	**Évaluation formative**	23
	— Théorie	25
	— Exemples	39
Chapitre III	**Stratégies d'enseignement**	59
	— Module 1 — Démarches	61
	— Module 2 — Démarches	173
	— Module 3 — Démarches	281
Chapitre IV	**Bibliographie**	455
Chapitre V	**Annexes**	463
	— Annexes K	465
	— Annexes L	529
	— Annexes M	661

Introduction

Le guide du programme d'études est un document complémentaire rédigé à l'intention des enseignants d'enseignement moral et religieux des écoles secondaires protestantes du Québec. Prévu pour accompagner le programme d'enseignement moral et religieux de la quatrième année du secondaire[1], ce guide est un document officiel dont l'utilisation est néanmoins facultative. Il devrait aider les enseignants à mieux faire comprendre le programme aux élèves en proposant des démarches, des méthodes et des situations d'apprentissage qui facilitent la réalisation des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux du programme.

Le guide est constitué de cinq parties, dont chacune est consacrée à un élément important du processus pédagogique. La première porte sur les méthodes d'enseignement qui conviennent à la fin du secondaire, en général, et à la matière qui nous occupe, en particulier. Elle les étudie tout en s'attardant à l'analyse des techniques suggérées. La deuxième explique comment appliquer l'évaluation formative au programme d'enseignement moral et religieux et propose à ce chapitre plusieurs modèles concrets utilisables en classe. La troisième section propose des stratégies d'enseignement répondant aux objectifs intermédiaires décrits dans le programme de quatrième année du secondaire. La quatrième partie énumère les documents qui ont servi à l'élaboration de ce guide ou auxquels il est fait allusion. Enfin, vous trouverez le cinquième chapitre dans le deuxième volume[2]. Il est constitué d'annexes qui sont destinées aux élèves et qui accompagnent les stratégies d'enseignement.

Étant donné la complexité et la quantité de la matière présentée dans le programme de quatrième année du secondaire, les élèves n'ont à suivre que deux des trois modules pour obtenir les unités prévues pour le cours.

Les modules «Études bibliques» et «Phénomène religieux» ont été conçus en parallèle. Tous deux portent sur des notions et questions analogues concernant la recherche personnelle du sens de la vie. Le premier les étudie sous l'angle judéo-chrétien, tandis que le second les considère à travers plusieurs autres traditions religieuses. Le guide est ainsi fait que chaque module se suffit à lui-même. Toutefois, les renvois de l'un à l'autre sont possibles, voire souhaitables.

Nous tenons à souligner que chaque enseignant doit adapter les conseils donnés dans le guide. C'est à lui de juger quels sont les meilleurs moyens de réaliser le programme dans le contexte où il se trouve, car lui seul connaît les méthodes les mieux adaptées aux besoins de ses élèves. L'idéal serait que les idées et activités mentionnées ici fassent naître d'autres suggestions. On ne saurait bien employer ce guide sans l'adapter aux changements et à la situation. En le mettant à jour, tous les enseignants doivent en enrichir les notions et les ressources. La Direction de l'enseignement protestant projette d'ailleurs elle aussi de perfectionner le document en publiant de temps à autre du matériel pédagogique et des stratégies complémentaires.

---

1. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction de l'enseignement protestant, Programme d'études — Secondaire, Programme d'enseignement moral et religieux (protestant), quatrième année du secondaire, 1984, n° de code 65-2400.

2. Guide pédagogique, Enseignement moral et religieux protestant, quatrième année du secondaire, 2e partie, n° 65-2410-02.

Chapitre premier

Méthodologie

«Si l'on veut éviter les vaines discussions, l'une des conditions essentielles est d'obliger tous les élèves à donner suite à leurs suggestions et à les justifier. Il faut exiger d'eux qu'ils découvrent mentalement le principe de toutes leurs propositions de façon à montrer ce qu'ils entendent par là et en quoi elles concernent la réalité dont il est question.»

John Dewey, **How We Think**

Vous trouverez dans ce chapitre la liste de diverses méthodes appropriées à l'enseignement moral et religieux aux élèves de quatrième et de cinquième année du secondaire. C'est en effet sur le choix et la bonne utilisation de ces méthodes que repose, en classe, l'efficacité de cet enseignement.

Ce chapitre s'inspire également de théories sur le développement des êtres humains et sur leur mode d'apprentissage. Les enseignants doivent à tout prix connaître certains modèles de développement mis au point par des théoriciens comme Fowler, Kohlberg, Piaget et Erikson, dont les taxonomies du développement moral et religieux ont donné naissance à des méthodes utiles pour les cours dont il est question. Il est également possible de trouver un bref exposé de diverses théories sur le développement des adolescents dans chacun des guides du programme d'enseignement moral et religieux pour les première, deuxième et troisième années du secondaire.

La diversité des types d'approche pédagogique stimule l'intérêt des élèves et leur permet de faire preuve d'initiative devant les nombreuses questions que soulève le programme d'enseignement moral et religieux. Comme le programme porte sur un éventail très vaste de notions et de sujets, il faudra bien sûr adapter les méthodes décrites aux besoins et intérêts des groupes visés. Nous nous sommes également efforcés d'envisager une bonne part des difficultés que l'on rencontre le plus souvent, en appliquant chacune de ces méthodes et en proposant des solutions appropriées.

Méthodologie

Le programme d'enseignement moral et religieux des quatrième et cinquième années du secondaire contient trois modules intitulés : Études bibliques, Phénomène religieux et Développement personnel et social. L'enseignant devra jouer divers rôles, entre autres ceux d'animateur, de personne-ressource et d'évaluateur. Nous lui proposons plusieurs stratégies d'enseignement utiles et pertinentes parmi lesquelles il pourra choisir en fonction de certaines variables : le contenu du cours, sa personnalité, la composition de la classe et les ressources disponibles.

Les élèves peuvent utiliser divers moyens pour s'informer, enrichir leur expérience et mieux cerner leurs valeurs. Le rôle de l'enseignant est donc de créer dans sa classe un climat d'enseignement et d'apprentissage créateur, stimulant et agréable. À cette fin, il lui faudra recourir à une gamme de méthodes et de moyens dont la liste qui suit montre bien la diversité.

Éventail des méthodes et des moyens

Méthodes	Moyens
Débats	Boîtes à suggestions
Discussions en petits groupes	Diapositives
Entrevues	Listes de contrôle
Excursions sur le terrain (seul, en petits groupes ou avec toute la classe)	Films fixes
Réunions-débats	Articles de revues
Observations	Expositions
Dilemmes moraux	Babillards
Jeux de rôles	Télévision
Critiques de presse	Films
Sketches satiriques	Disques
Définition des valeurs	Bandes enregistrées
Discussions générales	Rétroprojecteur
Études de cas	Littérature
Examen des attitudes	Tableau à feuilles mobiles
Critiques de livres	Vidéo
Remue-méninges	Journaux de bord
Travaux en comité ou projets de groupe	Conférenciers invités
Simulations	Questionnaires
	Mots croisés
	Cours magistraux

Comme les guides des programmes d'enseignement moral et religieux de première, deuxième et troisième année du secondaire traitent en détail de bon nombre des techniques et des méthodes susmentionnées, nous nous attarderons ici seulement à celles qui conviennent le mieux aux élèves de quatrième et de cinquième année. Toutefois, les enseignants ne doivent pas limiter leur choix aux méthodes que nous allons décrire, mais plutôt en explorer toute la gamme.

Lignes directrices en matière de discussion

Les facultés de raisonnement des élèves de quatrième et cinquième année s'étant considérablement développées, les discussions en classe à deux, en petits groupes ou en assemblée plénière doivent faire partie de tout bon programme d'enseignement moral et religieux. Ces discussions visent à développer chez l'élève l'aptitude à :

a) écouter attentivement,
b) penser logiquement,
c) réagir convenablement,
d) respecter le point de vue d'autrui.

Lors des discussions en groupe, les élèves peuvent découvrir les connaissances et l'expérience de leurs condisciples autant que leurs propres perceptions du sujet débattu. Les autres élèves peuvent apporter des arguments qui leur ont échappé ou qu'ils n'ont pas envisagés et ainsi les aider à se faire une idée plus nette des sujets méconnus. Les élèves peuvent aussi, tout en apprenant à collaborer avec leurs condisciples, acquérir un sentiment d'intégration et d'appartenance.

S'il faut viser une communication franche et honnête, l'enseignant doit aussi être au courant des risques courus si la discussion dégénère en un affrontement où il jouera le rôle de thérapeute ou de psychologue. En effet, certains élèves sont enclins à dévoiler dans les débats à coeur ouvert des renseignements ou des épisodes qu'ils regretteront d'avoir fait connaître. Dans le même ordre d'idées, il faut respecter le droit des élèves à leur vie privée et les autoriser à éviter des questions et à se taire.

On a constaté qu'avec des lignes de conduite, la participation et l'attitude des élèves dans des groupes sont plus propices à la discussion. Si l'on veut que ces lignes directrices soient valables à leurs yeux et donc respectées, il vaut mieux laisser les élèves en élaborer une série qu'ils suivront toute l'année.

Voici un exemple des critères sur lesquels les élèves pourraient fonder leurs lignes de conduite :

Exemples de lignes de conduite pour les discussions de groupe

1. Écouter	Savoir écouter est un art important mais difficile à acquérir. Tous les membres du groupe peuvent apporter quelque chose et souhaitent se faire entendre. Écouter les autres avec toute l'attention et tout le respect dont on aimerait bénéficier quand c'est à son tour de parler.
2. Converser	Ne pas parler trop fort de manière à communiquer uniquement avec son groupe. Être bref, concis et laisser aux autres l'occasion de donner leur avis.
3. S'en tenir au sujet	Travailler en groupe est peut-être aussi profitable que de travailler seul. Pour en profiter au maximum, ne pas s'écarter du sujet et se concentrer.
4. Diriger	La direction des débats doit pas être partagée, chacun prenant à son tour la tête d'un groupe. Matériaux, idées et tâches doivent être répartis également.
5. Se déplacer	Ne se déplacer dans la classe que si cela est nécessaire à la tâche fixée. S'il est nécessaire d'aller chercher du matériel, faire vite et tranquillement sans déranger les autres. Il est déconseillé d'aller voir ce que font les autres groupes.
6. Faire preuve d'autonomie	Lors du travail en groupe, accepter la responsabilité de son propre comportement. L'objectif du groupe comme de chaque membre est d'accéder à l'indépendance et à l'autodétermination.
7. Respecter la vie privée	Tous sont appelés à jouer un rôle dans la discussion mais si quelqu'un trouve les questions trop personnelles, il peut «passer son tour».
8. Évaluer	L'évaluation reposera sur le fruit des efforts de chaque groupe et sur la méthode employée. L'enseignant tiendra compte du respect des lignes de conduite dans l'évaluation des élèves.

Discussion en petits groupes

Le guide du programme d'enseignement moral et religieux accorde une place considérable aux discussions en petits groupes. C'est en effet de cette façon que tous les élèves ont l'occasion de jouer un rôle et de faire connaître leurs idées sur le sujet débattu ou l'expérience qu'ils en ont. Le secret de la réussite, en l'occurrence, consiste à savoir adapter la taille du groupe à l'objectif visé. Dans certains cas, des groupes de deux susciteront une forte participation des élèves, qui craindront alors moins de se faire entendre que devant trente condisciples. Toutefois, les duos présentent l'inconvénient de limiter le champ des opinions émises. Les groupes de trois ou de quatre ont l'avantage de garantir un apport plus large, de stimuler la participation tout en restant peu intimidants. Dans la plupart des cas, les groupes de cinq à sept élèves sont les plus indiqués.

La composition des groupes est un critère important pour réussir les discussions. Le plus facile est de laisser le choix aux élèves, mais cette méthode tend à regrouper des amis, et trop souvent, la conversation dévie. Les moyens ne manquent pas pour éviter ces petits sous-groupes et pour inciter les élèves à entamer un dialogue avec d'autres condisciples. Enfin, il existe des formules adaptées plus particulièrement à certains objectifs du cours.

Formation des groupes

Méthode	Avantages et inconvénients	Applications
1. L'enseignant donne un numéro à chaque élève. Tous ceux qui ont le même numéro forment un groupe.	+ Permet de nouer de nouvelles relations; évite les clans; réunit au hasard des élèves dont les antécédents culturels et religieux diffèrent; méthode facile. - Peut limiter la profondeur des débats car les élèves se connaissent parfois mal; au début, beaucoup de déplacements.	Remue-méninges; discussion préliminaire sur un sujet donné : activité visant à faire connaissance; dilemmes moraux; définition de valeurs.
2. L'enseignant forme lui-même les groupes en fonction de la proximité.	+ Moins de déplacements et de confusion; facile pour les discussions courtes. - Favorise les clans.	Remue-méninges; courtes discussions, définition de valeurs.
3. Les élèves font leur choix selon l'intérêt du thème.	+ Les élèves sont en général très motivés. - Certains sujets risquent de ne pas être abordés, les élèves revenant toujours sur un ou deux des thèmes; les élèves ont tendance à se placer avec leurs amis.	Groupes de recherche; discussions en profondeur; nécessité d'étudier plusieurs sujets.
4. L'enseignant groupe les élèves selon leurs aptitudes.	+ Moins d'appréhension face au sujet; les élèves progressent à leur rythme. - Ségrégation intellectuelle; opinions limitées; difficulté d'évaluer convenablement les compétences.	Discussions en profondeur; recherches; étude du matériel d'apprentissage.
5. L'enseignant forme des groupes de compétences diverses.	+ Élargissement des types d'opinions offertes; les élèves en difficulté peuvent se faire aider par les autres. - Les élèves plus doués peuvent dominer les autres; conflits éventuels de personnalité; difficulté à évaluer les compétences.	Discussions générales; dilemmes moraux; préparation de débats.
6. L'enseignant choisit les meneurs, qui sélectionnent les membres de leur groupe.	+ Motivation. - Clans; choix discriminatoire; la formation de groupes prend du temps.	Révision de connaissances acquises; débats.

Si l'on incite les élèves à rester dans le même groupe au moins pendant le premier mois de l'année scolaire, ils se familiariseront plus vite avec la dynamique de ce type de discussion. Les activités conçues pour que les élèves fassent connaissance pendant les premiers cours sont utiles également, car elles aident les jeunes à comprendre le processus et à s'y sentir à l'aise. Pendant ces activités, on leur demandera seulement de communiquer leurs expériences aux autres sans se préoccuper de concepts ou d'information.

Il faut énoncer clairement et avec concision la tâche de chaque groupe. Si les questions plus informelles ou les énoncés qui donnent à réfléchir sont bons pour orienter la discussion, il faut encourager chaque groupe à diriger les débats dans le sens qui lui plaît. Les élèves ne doivent donc voir dans les questions qu'un guide à leurs délibérations personnelles.

Pendant que les élèves discutent, l'enseignant peut passer d'un groupe à l'autre à titre d'observateur et d'auditeur. Il peut alors évaluer la participation des élèves, la qualité des débats, la compréhension du sujet et le temps pris pour en parler. Il doit toutefois limiter son intervention au minimum, sinon les élèves risqueront d'orienter la conversation en fonction de lui et les autres groupes se laisseront distraire en essayant d'écouter l'enseignant.

Il faut donner aux groupes le temps de dépasser le stade de l'amorce, mais il faut aussi éviter que la discussion, trop longue, ne dégénère en conversation banale. L'enseignant peut fixer une durée limite et, dans ce cadre, laisser les groupes juger du temps dont ils ont besoin, ou encore mettre fin à la discussion avant que les élèves s'en désintéressent et finissent par se taire. Dans l'un ou l'autre cas, avertissez les élèves quelques minutes avant la fin pour éviter de leur couper la parole.

Il peut être utile de demander aux petits groupes de nommer un rapporteur qui exposera le résultat des discussions devant toute la classe. En pareil cas, l'élève choisi ne pourra participer pleinement à la discussion car il sera très occupé à prendre des notes. Il serait alors préférable de le choisir vers la fin des débats, le groupe sachant à ce moment comment les choses se sont passées et qui a fait sa part. Une fois que l'élève a présenté son rapport à la classe, donnez l'occasion aux autres membres du groupe d'apporter des remarques supplémentaires.

La **discussion circulaire** est une variante intéressante de la discussion en petits groupes. Comme les participants ne peuvent parler qu'à leur tour, elle donne à tous la chance de parler en empêchant ceux qui s'expriment plus facilement de dominer. On respectera le droit de chacun de «passer son tour» ou de garder le silence. Cette méthode a toutefois l'inconvénient d'imposer une contrainte parfois excessive et de nuire à la spontanéité par son cadre rigide.

Débat

Pour aider les élèves à envisager logiquement et clairement toutes les facettes d'une question, le débat se révèle un outil fort précieux. Les jeunes apprennent ainsi à écouter les arguments de l'autre et à porter un jugement critique sur les questions litigieuses. De plus, s'ils portent sur des problèmes moraux, les débats permettent à l'élève de développer un jugement moral plus structuré.

Toutefois, sans préparation ni règles de procédure convenables, la discussion devient superficielle. Pour former les équipes, on peut demander à deux ou trois élèves de choisir de leur plein gré le parti du «pour» ou du «contre» à l'égard d'une déclaration formulée sans équivoque. Pour ne pas priver le reste de la classe des recherches et des discussions préparatoires si précieuses, divisez-le en équipes délibérantes de deux ou trois personnes. Une fois qu'elles auront préparé leurs arguments, choisissez deux équipes adverses. Variante : les élèves qui prennent le sujet très à coeur peuvent défendre l'avis contraire au leur pour bien considérer tous les aspects de la question.

On peut éviter la superficialité en demandant à chaque équipe de présenter dès avant le débat un aperçu des points essentiels de son argumentation, ou à certains élèves d'étudier plusieurs références et de citer à la classe le nom de celles qu'ils estiment importantes. Les équipes peuvent aussi résumer leur plaidoirie par écrit sous forme ponctuelle et en distribuer des photocopies aux auditeurs (c'est-à-dire aux élèves) avant les débats.

Pour familiariser la classe avec le processus délibératoire, confiez-lui des sujets modérés bien précis pendant la première partie de l'année. Vous pourrez lui faire aborder des questions plus litigieuses et plus intenses quand les élèves manieront la procédure avec plus d'assurance.

Voici trois façons de procéder lors d'un débat :

Formules de débats

1. **Formule orthodoxe n° 1**
   a) premier plaidoyer affirmatif
   b) premier plaidoyer négatif
   c) second plaidoyer affirmatif
   d) second plaidoyer négatif
   e) première réfutation négative
   f) première réfutation affirmative
   g) seconde réfutation négative
   h) seconde réfutation affirmative

2. **Formule orthodoxe n° 2**
   a) premier plaidoyer affirmatif
   b) première réfutation négative
   c) premier plaidoyer négatif
   d) première réfutation affirmative
   e) second plaidoyer affirmatif
   f) seconde réfutation négative
   g) second plaidoyer négatif
   h) seconde réfutation affirmative

3. Les débats parlementaires font appel à trois orateurs et suivent l'une ou l'autre des deux formules.

Les débats prennent aisément une heure de cours. Pour mettre cette heure à profit, respectez un horaire. Les premiers plaidoyers de chaque équipe, au cours desquels l'orateur expose son point de vue, doivent durer trois ou quatre minutes. Ceux qui suivront devront préciser cette opinion tout en contestant celle de l'orateur précédent. Quant aux réfutations, elles ne peuvent prendre plus d'une minute.

Pendant les débats, les auditeurs (les élèves) doivent évaluer l'exposé et la teneur en prenant note des grands arguments présentés, de leur justification et de leur qualité morale. Les élèves doivent savoir que le jugement porté sur une question débattue n'entraîne pas nécessairement qu'elle a été tranchée ou qu'on est arrivé à la «bonne» réponse, mais que l'argumentation d'une des parties était supérieure à l'autre.

Les débats terminés, laissez la classe en discuter librement en sollicitant ses commentaires. Pendant cette récapitulation, il ne serait peut-être pas mauvais que l'enseignant attire l'attention des élèves sur les arguments illogiques ou les préjugés dont la classe n'a pas pris conscience. (Vous trouverez plus de renseignements sur les débats dans **L'Expression orale** — Jacques Laurin — Éditions Études vivantes, 1979, p. 126 à 148.)

Remue-méninges

Lorsqu'on fait des projets ou qu'il faut trouver la solution de certains problèmes, le remue-méninges, par son appel à la créativité et à la spontanéité, sait à merveille faire jaillir propositions et contre-propositions utiles à la discussion. Cette technique contribue à créer une atmosphère détendue dans la classe où les élèves expriment les idées qui leur viennent à l'esprit sans craindre de se faire juger.

Règles du remue-méninges

1. Encourager chacun à présenter des idées neuves et originales sur un problème bien précis et les inscrire au tableau sitôt exprimées.

2. Ne pas tolérer le moindre jugement pendant une séance de remue-méninges. Si les élèves voient leurs solutions critiquées quand ils les suggèrent, ils ne se soucieront ni de les défendre ni d'en imaginer d'autres.

3. Plus les idées seront nombreuses et plus la séance sera utile. Quand elles surgissent rapidement et en flot serré, la tendance à les évaluer disparaît généralement et les élèves se sentent assez à l'aise pour participer activement à la séance.

4. Inciter chacun à exploiter ou à modifier les idées des autres. Combiner les solutions déjà proposées ou les modifier en suscite souvent de meilleures.

L'enseignant doit mettre fin au remue-méninges avant qu'il ne tourne à la discussion ou ne s'éteigne de lui-même. Quand les idées semblent épuisées, la classe entreprend d'évaluer les propositions. Il faut éviter d'en rejeter une sans examen sous prétexte qu'elle est ridicule ou totalement hors de propos, mais au contraire donner aux élèves l'impression que leur contribution est valable. Le mieux est souvent de leur demander, pour conclure, de déterminer les raisons et les conséquences de chaque solution pour essayer de prendre la décision la plus réaliste.

Jeu de rôles

En classe, on peut faire appel au jeu de rôles tout simplement pour exposer le problème dont on va discuter ou pour résoudre réellement des problèmes, ce qui en fait alors une technique complexe. Il permet aux élèves de se mettre dans la peau des autres et d'analyser les interactions humaines. Il peut en effet susciter de nombreux sentiments bien réels et faire converger l'intérêt sur la question en jeu. Le jeu de rôles a ceci d'exceptionnel que quand un acteur joue son rôle, on peut toujours demander aux observateurs de dire comment ils auraient réagi dans la même situation. Avantage supplémentaire : il fait acquérir aux élèves les aptitudes nécessaires pour prendre, dans la vie réelle, de bonnes décisions.

Le jeu de rôles ne repose pas sur un scénario préalable et les personnages ont toute liberté de se déplacer si la solution du problème l'exige. Le jeu de rôles à deux personnages est le plus simple, mais certaines situations exigent plus d'acteurs. En pareil cas, on commencera avec deux élèves et les autres personnages apparaîtront ultérieurement.

Il faut en principe envisager neuf étapes quand on utilise le jeu de rôles comme stratégie d'enseignement.

Marche à suivre pour le jeu de rôles

1. Bien définir le problème ou la situation.
2. Encourager les élèves à se proposer d'eux-mêmes pour tenir les rôles.
3. Exposer la situation aux acteurs et au reste de la classe.
4. Faire jouer deux personnes ou tout au plus quatre pendant quatre à cinq minutes.
5. Écouter les observations des acteurs.
6. Arrêter le jeu des acteurs.
7. Lancer la discussion générale et la faire suivre d'une synthèse et d'une actualisation.
8. Organiser un nouveau jeu de rôles s'il y a lieu ou si tel est le désir général.
9. Se demander pourquoi le jeu de rôles a rempli sa fonction ou non et envisager de modifier la marche à suivre en conséquence. Tirer les conclusions qui s'imposent en assemblée générale.

Quand on a recours au jeu de rôles, c'est généralement parce que la situation mise en scène exige une prise de décision. Autrement dit, quand on confie un rôle aux élèves, il faut leur donner une question très précise à poser ou un problème très net à résoudre. Enfin le rôle doit être assez bien délimité pour donner aux élèves de quoi agir — quelque chose de bien déterminé à dire par exemple — tout en restant assez vague pour qu'ils puissent l'interpréter à leur manière.

Le jeu de rôles est voué à l'échec quand la description de la situation est médiocre et sans imagination. Les élèves doivent pouvoir se faire une idée claire de la scène et des personnages et relier d'une façon ou d'une autre cette fiction à la réalité. Il est souvent bon de décrire la situation

avant de distribuer les rôles; les élèves se proposeront plus volontiers d'eux-mêmes s'ils connaissent un peu la situation et les personnages à l'avance.

Il vaut mieux demander des volontaires, car il est rare que des élèves engagés dans une situation proche de celle du jeu de rôles se proposent. L'enseignant ne connaît pas nécessairement la vie privée des élèves et s'il distribue lui-même les rôles, il risque de créer une situation pénible que ni lui ni la classe ne sont prêts à affronter.

Par timidité, les élèves répugnent souvent à se charger d'un rôle. Pour surmonter cet obstacle, il est souvent utile de faire asseoir la classe en fer à cheval en plaçant les chaises des acteurs dans l'ouverture du U. On priera la classe de garder le silence pour laisser aux personnages l'illusion de dialoguer seul à seul. L'enseignant, lui, s'assiéra à un endroit d'où il pourra garder un contact visuel avec la classe et les acteurs.

Variante du jeu de rôles, le **théâtre d'ombres** est fort utile pour vaincre la timidité. Les acteurs jouent derrière un grand drap blanc sur lequel on braque une lampe et à travers lequel se découpent devant toute la classe les silhouettes des personnages.

Avant la représentation, laissez les élèves réfléchir quelques minutes à leur rôle. Une fois la pièce commencée, il ne doit y avoir aucune interruption et les élèves doivent pouvoir jouer leur rôle sans se soucier de corrections grammaticales ni de l'exactitude des faits.

La plupart des jeux de rôles se terminent d'eux-mêmes quand les acteurs commencent à se répéter, que la conversation languit ou qu'elle s'arrête. L'enseignant doit alors s'avancer et mettre fin à la pièce en remerciant les acteurs ou en leur demandant de conclure.

La séance terminée, l'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de leur rôle. Il est important de s'abstenir de toute critique pendant qu'ils expriment leur avis. Aidez-les ensuite à se dissocier du personnage qu'ils viennent de jouer. Cela se fait facilement si l'on s'adresse à eux en les appelant par leur nom et si le reste de la classe les applaudit.

Pour faire comprendre aux élèves le but des jeux de rôles, examinez avec eux les motifs qui peuvent amener à préférer certaines situations à d'autres. Faites trouver aux élèves les principes moraux en jeu. Demandez-leur de généraliser la portée du jeu de rôles et de voir en quoi la situation décrite s'applique peut-être à leur propre existence. La discussion générale prend ordinairement plus de temps que la pièce elle-même et aboutit souvent à une reprise du jeu de rôles avec de nouveaux personnages et de nouveaux rôles.

On peut aussi apporter une variante au jeu de rôles en confiant à un élève le rôle d'alter ego d'un de ses condisciples. Il s'agit de le placer derrière l'acteur et de lui faire compléter ce que ce dernier dit par l'expression de ses réflexions et de ses sentiments.

Étude de cas

La méthode de l'étude de cas permet l'analyse d'une situation hypothétique ou réelle très précise par un élève, un petit groupe ou la classe au complet, et c'est dans le contexte étroit de cette situation ou de cet événement qu'on étudie les valeurs et les relations. Les élèves sont invités à critiquer et à commenter le comportement analysé. Tout en tirant la leçon donnée par le personnage à l'étude, ils peuvent traiter impersonnellement des sujets plus personnels.

Cette méthode convient particulièrement quand on manque de ressources. En étudiant une situation bien déterminée, on évite d'utiliser trop de matériel pour examiner minutieusement les valeurs sur lesquelles s'appuient les questions pertinentes.

L'étude de cas a sa place au début ou à la fin des unités car elle convient très bien pour lancer la discussion de synthèse. L'intérêt suscité par le cas peut inciter les élèves à lire d'autres documents sur la question. Enfin, la méthode est précieuse pour l'enseignant, qui veut vérifier si la classe a bien compris la matière précédemment abordée.

Vous trouverez ci-dessous, dans leurs grandes lignes, les étapes fondamentales de l'étude d'un cas. S'il n'est pas toujours indispensable d'en arriver à une décision unanime, ces étapes facilitent l'acquisition de certaines aptitudes à la prise de décision et le développement de la sensibilité tout en montrant bien qu'il faut envisager plusieurs lignes de conduite et essayer d'en prévoir les conséquences.

Les neuf étapes de l'étude de cas

1re étape

Compréhension et éclaircissements
— Cerner la question : comprendre et définir les faits et les conditions mis en cause dans l'étude de cas.

2e étape

Énoncer le problème et déterminer le conflit
— Énoncer le problème sous forme de question contenant le mot «doit» ou «devrait».
— Dire quel est le conflit en jeu.
— Reformuler le conflit en fonction des principes fondamentaux (ex. : respect de la propriété privée contre droit à la vie).

3e étape

Empathie
— Faire connaissance de l'intérieur avec la ou les personnes visée(s) par le cas (mobiles, engagements, sentiments, intentions, vécu, etc.).
— Exprimer à cet égard ses propres sentiments et impressions.

4e étape

Énoncer des objectifs
— Énoncer les objectifs auxquels les personnages doivent tendre, idéalement, dans la situation en cause.

5e étape

Imaginer les diverses solutions
— En cas d'opinions divergentes, imaginer les solutions réalisables (lignes de conduite) pour le ou les personnages de l'étude de cas.
— S'appuyer sur ce que l'on connaît de la situation et sur son vécu pour montrer que les solutions proposées sont réalistes, compte tenu des circonstances.

6e étape

Prévoir les conséquences des diverses solutions
— Prévoir les conséquences de chaque solution (effets ou aboutissement prévisibles), par un *pronostic* (fondé sur les tendances actuelles) ou une *prévision* (basée sur des généralisations de l'ordre du «Si... alors...» et sur l'expérience personnelle). Cette démarche requiert l'utilisation de preuves concrètes.

7e étape

Actes nécessaires à la concrétisation des conséquences
— L'individu, le groupe ou la société doivent agir pour aboutir à certains effets. À quels actes (moyens, stratégies) devons-nous recourir pour provoquer les effets de *chaque* solution proposée ?

8e étape

Décision et justification
— Justification des objectifs de la 4e étape.
— En cas de contestation, dire pour quelles raisons certains principes sont supérieurs à d'autres et en fin de compte, nous engagent personnellement davantage.
— Choisir les solutions dont les conséquences positives et négatives, dans l'ensemble, nous rapprocheront le plus de la réalisation des objectifs choisis. Ce sont les objectifs qui guident la prise de décision.
— Envisager les moyens (actes, stratégie) découverts à la 4e étape.

9e étape

Vérifier la cohérence
— Modifier le contexte socio-culturel du sujet.
— Étudier des cas analogues.
— Modifier les conditions du cas en posant une série de questions sous la forme «Qu'arriverait-il si... ?»
— Soupeser l'impartialité et l'universalité du principe en répondant à la question : «Qu'arriverait-il si tout le monde agissait ainsi ?»

Dilemme moral

Le dilemme moral consiste en une situation où le personnage principal doit choisir en fonction de l'ordre moral, entre plusieurs lignes de conduite. Les dilemmes naissent de sources diverses comme le contenu du cours, les grands problèmes sociaux de l'heure ou les situations proches de la vie des élèves ou des enseignants. Plutôt que de partir d'un scénario écrit, on peut projeter un film et l'interrompre lorsque le dilemme aura été exposé.

Quand on fait intervenir le dilemme moral dans la stratégie d'enseignement, il est sage de commencer par des questions générales, non personnelles, car certains élèves trouvent plus facile de débattre une question qui, à première vue, ne semble pas les concerner personnellement. On peut ensuite passer graduellement du général au particulier.

Au stade de la rédaction, il est indispensable d'inclure quatre éléments dans le dilemme. Il faut d'abord que la situation ait un air d'authenticité et que les élèves puissent établir un rapport entre elle et eux. En deuxième lieu, l'histoire doit mettre en scène un personnage central ou un groupe de personnages de premier plan sur lesquels les élèves porteront des jugements moraux. Troisièmement, et ce point est crucial, elle doit mettre le personnage principal devant une alternative comportant au moins deux lignes de conduite nettement contradictoires. Aucune des solutions possibles ne doit représenter la «bonne» réponse, la réponse acceptable pour la société en général. Enfin, tous les dilemmes moraux doivent se terminer sur une question bien précise : **Que doit faire** le personnage dans les circonstances ? Grâce à cette question, la discussion restera centrée sur des jugements moraux.

Dans toute discussion, surtout si elle porte sur un dilemme moral et a pour but d'éclaircir des attitudes personnelles, il importe de se rappeler que le rôle de l'enseignant n'est pas de trancher mais de développer le raisonnement moral des élèves. Il doit être un médiateur qui signale les complexités, les ambiguïtés et les répercussions cachées. Le cours est en grande partie une discussion générale où l'enseignant joue ce rôle de médiateur, stimule l'interaction des élèves et les incite à exercer leur esprit critique en matière de réflexion morale.

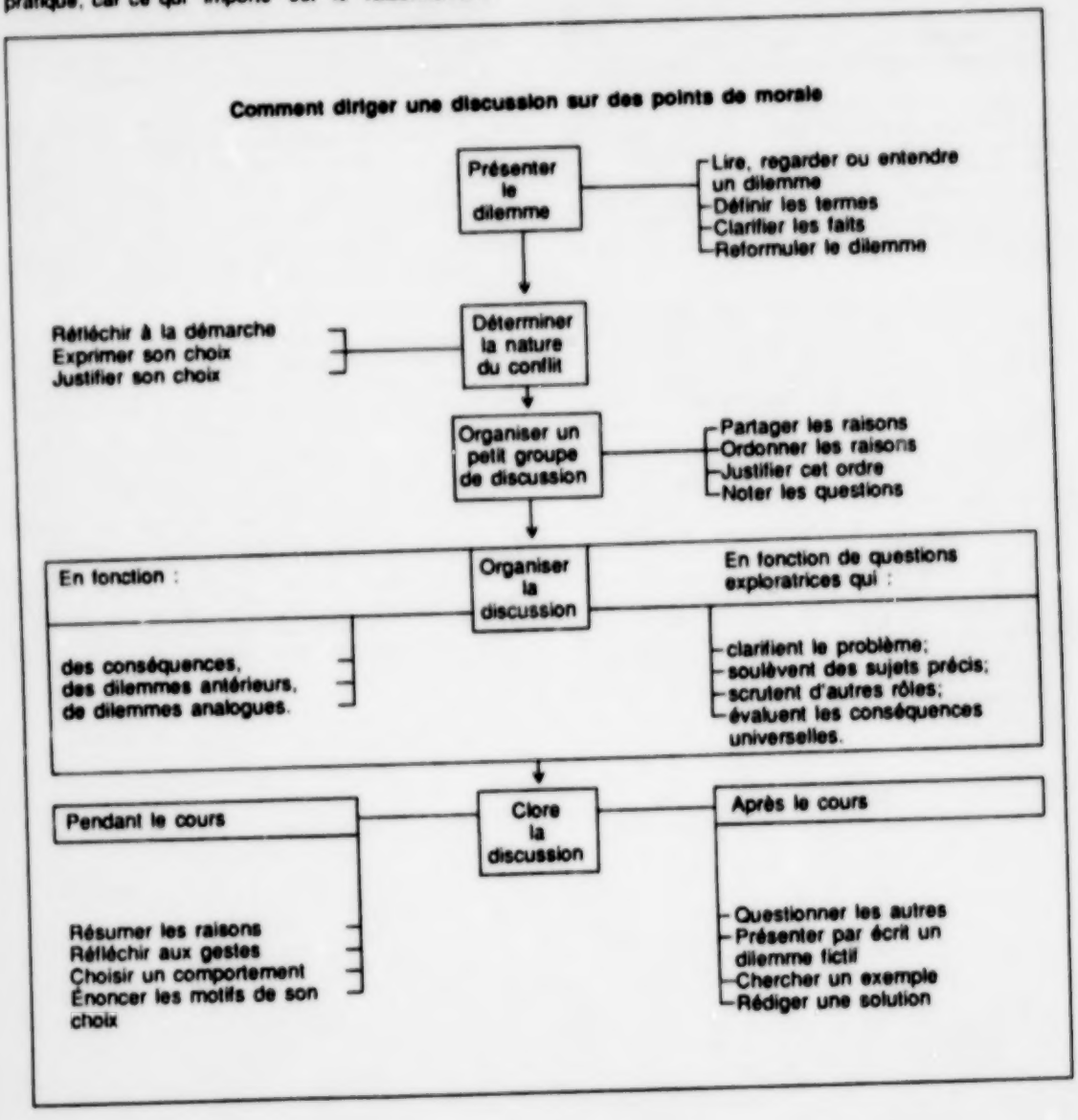
Pour stimuler la discussion, on peut recourir à divers types de questions destinées avant tout à vérifier l'assimilation du sujet et à voir si la déclaration d'un élève est comprise des autres. D'autres questions peuvent amener un élève à exprimer ses réactions devant l'avis d'un autre. Enfin, les demandes d'éclaircissement contraignent les élèves à expliquer dans le détail leurs propres déclarations.

Certaines questions, particulièrement appropriées aux débats moraux, ont trait aux principes opposés mis en cause ainsi qu'au nombre et à la nature des diverses lignes de conduite. Citons à cet égard les questions qui attirent l'attention sur un ou plusieurs points (par exemple : «Le vol se justifie-t-il parfois ?»), les questions de changement de rôle, qui demandent à un élève d'étudier la situation du point de vue d'un autre personnage du récit, et les questions d'universalité qui l'invitent à imaginer ce qui se passerait si tout le monde agissait ainsi. Toutefois, il faut, dans toute discussion, que les élèves soient en mesure de justifier leurs réponses par la raison. On les y incite aisément en leur demandant simplement «Pourquoi ?»

Vers la fin du cours, on laissera aux élèves le temps de réfléchir et de repenser leur avis personnel et leur raisonnement. On peut les aider en demandant ce que doit faire le héros de cette histoire et quel est le motif essentiel de son acte ? On n'essaiera pas de résoudre le dilemme en pratique, car ce qui importe est le raisonnement invoqué pour justifier les actes recommandés et non les actes eux-mêmes.

Voici, dans leurs grandes lignes, les étapes fondamentales du déroulement des discussions d'ordre moral.

Comment diriger une discussion sur des points de morale



La clarification des valeurs

La clarification des valeurs aide les élèves à reconnaître les valeurs qui régissent leur vie, à savoir qui ils sont et à prendre conscience de leur unicité. Cette évaluation se fait en sept étapes :

Évaluation en sept étapes

Choisir	1) en toute liberté,
	2) entre plusieurs valeurs, et
	3) après réflexion approfondie sur les conséquences de chaque éventualité.
Apprécier	4) la valeur choisie, et
	5) s'en satisfaire suffisamment pour ratifier le choix des autres.
Agir	6) en fonction du choix,
	7) de façon répétée tout au long de sa vie.

Plusieurs exercices aident les élèves à respecter les sept étapes. On peut par exemple leur demander de classer par ordre d'importance ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas, de choisir entre deux solutions et de mimer des situations qui exigent un choix entre plusieurs valeurs.

Tout au long de ces exercices, on encourage la participation active des élèves en respectant cependant leur droit de «passer leur tour», comme nous l'avons déjà dit. On tirera parti des ressources humaines de toute la classe ou de tout le groupe. Les élèves acquerront l'aptitude à écouter les autres et en viendront même souvent à s'entraider pour éclaircir ou choisir des valeurs.

Comme toute autre méthode, les exercices de mise en évidence des valeurs doivent s'employer au bon moment dans le programme et non pas exclusivement comme une fin en soi. Il est recommandé d'accorder toute l'attention nécessaire aux points 2 et 3 du choix entre plusieurs valeurs ainsi qu'aux conséquences qui en découlent, puisqu'elles tendent toutes deux à présenter la morale comme étant relative et à donner préférence aux droits de la personne plutôt qu'aux valeurs traditionnelles et sociales.

Dans ce processus, l'enseignant doit se garder soigneusement de porter des jugements; il doit endosser le rôle de guide ou de médiateur pour aider ses élèves à découvrir, par diverses possibilités, les lignes de conduite ou les croyances qu'ils estiment bonnes. Il ne doit donc pas essayer d'imposer ou d'inculquer une éthique, mais se limiter à mettre les valeurs au jour.

Chapitre II

L'évaluation formative

L'évaluation formative doit faciliter l'apprentissage immédiat de l'élève, en lui montrant ainsi qu'à l'enseignant, dans quelle mesure il maîtrise chacun des objectifs du programme et donc dans quelle mesure il a fait des progrès. Elle permet aussi de découvrir où et à quels égards l'élève éprouve des difficultés afin de lui proposer des moyens de progresser de manière plus satisfaisante ou de l'aider à trouver ces moyens lui-même. L'évaluation peut prendre place au début, au cours ou à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, son rôle essentiel, ne l'oublions pas, étant de mesurer les progrès, où que le besoin s'en fasse sentir.

Dans le présent chapitre, nous étudions les caractéristiques et éléments de l'évaluation formative afin que les enseignants puissent réfléchir aux processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, pour envisager les avantages d'une planification soigneuse et délibérée à ces égards. Conjointement aux aspects théoriques de l'évaluation formative, nous examinons des modèles et des renseignements pratiques qui aideront l'enseignant à suivre les progrès de ses élèves en enseignement moral et religieux.

Notez bien que les guides des programmes d'enseignement moral et religieux des première, deuxième et troisième années du secondaire passent en revue tant l'évaluation sommative que l'évaluation formative. Ils analysent aussi les fonctions des lignes directrices qui guident l'évaluation du domaine cognitif comme du domaine affectif, en exposant brièvement les mesures du progrès des élèves, les instruments et plusieurs méthodes de compte rendu. Enfin, les enseignants doivent savoir que le diplôme d'études secondaires n'est délivré que si l'élève obtient deux unités en enseignement moral et religieux en quatrième ou en cinquième année du secondaire.

1re partie : Théorie de l'évaluation formative

1.1 Caractéristiques de l'évaluation formative

L'évaluation formative est de nature essentiellement diagnostique. Elle diffère beaucoup de celle qui aboutit à décerner des cotes du type bon, satisfaisant ou insuffisant sur le plan du rendement ou des résultats. On ne peut guère espérer des élèves qu'ils atteignent des objectifs dissimulés, respectent des normes inconnues ou vainquent des faiblesses mal cernées. Par l'évaluation formative, l'enseignant comme l'élève savent ce qu'ils essaient d'accomplir, connaissent les progrès réalisés et la raison des succès ou des échecs. Comme elle accorde une attention particulière à tout ce qui se passe en classe, cette évaluation offre à l'enseignant un flot constant d'informations grâce auquel il peut contrôler l'apprentissage des élèves et choisir les stratégies propices aux bons résultats.

Au nombre des attitudes et aptitudes que les enseignants doivent mettre en oeuvre lors de l'évaluation formative, citons :

— la connaissance et la compréhension de la matière à enseigner eu égard à l'objectif précisé;

— la résolution d'adopter des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour éviter les retards dus aux difficultés d'apprentissage;

— l'interprétation attentive des données relatives non seulement aux domaines dans lesquels les élèves progressent ou éprouvent des difficultés, mais aussi aux motifs de ces progrès et difficultés;

— l'aptitude à juger, après mûre réflexion, si les élèves participent ou non au processus d'apprentissage;

— la bonne volonté de modifier ses projets à la lumière de l'information acquise.

Au nombre des avantages que les élèves tireront de l'évaluation formative citons :

— une sécurité accrue, puisqu'ils sauront ce que l'on attend d'eux;

— les encouragements qu'ils puiseront dans leurs succès mêmes;

— la possibilité de comprendre où résident leurs difficultés et de savoir ce qu'ils peuvent faire pour les surmonter.

1.1.1 Évaluation formative et acquisition de connaissances approfondies

L'évaluation formative est étroitement liée à la maîtrise de l'apprentissage. La forme d'étude proposée a pour objectif de permettre aux élèves de réussir dans tout ce qu'ils entreprennent et l'évaluation formative vise à faciliter l'apprentissage en garantissant les progrès continus des élèves. L'évaluation formative est propice à la réussite, puisqu'elle pousse les élèves vers une norme de rendement qui leur a été fixée et expliquée dès le début.

1.1.2 Évaluation formative et interprétation des résultats en fonction d'un critère

L'évaluation formative exige l'interprétation des résultats par rapport à un critère, c'est-à-dire qu'elle suppose la comparaison du rendement de chaque élève avec une norme ou un seuil de succès, qui détermine très clairement le degré de réalisation attendu à chaque objectif. Cette optique diffère de l'interprétation par rapport à la moyenne, qui compare les résultats personnels de l'élève à ceux du groupe dans son ensemble. Le tableau suivant montre bien les distinctions :

Interprétation par rapport à la moyenne

- Les résultats de l'élève sont comparés à ceux de ses condisciples.
- Le résultat s'énonce sous forme de note ou de symbole montrant le rang occupé par l'élève au sein du groupe.

Ex. : A = parmi les meilleurs
B = dans la moyenne
C = parmi les plus faibles

Interprétation par rapport à un critère

- Les résultats de l'élève sont confrontés à l'énoncé ou à la description préétablie de ce qui constitue la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs.
- Le résultat s'énonce par un symbole ou ou un énoncé qui montre le degré atteint par l'élève.

Ex. : A = objectif réalisé
B = objectif encore en cours de réalisation
C = objectif non réalisé dans les délais établis

Le but de l'évaluation formative étant de voir dans quelle mesure les élèves réalisent tel ou tel objectif, il est clair que l'interprétation par rapport au critère est la plus appropriée.

1.1.3 Évaluation formative et apprentissage autonome des élèves

L'enseignant ne doit pas être seul à assumer la responsabilité de l'évaluation formative. Les élèves peuvent prendre part à certaines des tâches qu'elle exige — et il faut d'ailleurs les y encourager — en s'auto-évaluant et en évaluant leurs pairs. Plus on les rend responsables de leur propre évaluation et de celle de leurs condisciples, plus ils ont de chances d'apprendre par eux-mêmes et de prendre pleinement conscience de leur propre développement.

1.2 Évaluation

L'évaluation formative commence par la question suivante : Quelles données permettront à l'enseignant (et aux élèves) de juger rationnellement si tel ou tel objectif est atteint ? Une fois qu'il saura quelles informations rechercher, l'enseignant pourra, avec l'aide des élèves, passer aux trois étapes de l'évaluation formative, en les intégrant dans une activité d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Les trois étapes de l'évaluation formative peuvent se définir comme suit.

Mesure	Recueillir, structurer et interpréter les données; comparer les résultats réels de l'apprentissage et le développement des élèves aux résultats attendus.
Jugement	Peser les preuves et les circonstances pour déterminer le plus justement possible le degré de réussite des élèves en tenant compte de ce qu'on sait d'eux en dehors de l'objectif à atteindre. Le jugement ne doit pas être entaché d'une idée de pénalisation mais être présenté sous une forme interprétative.
Décision et action	Prendre des décisions réfléchies et des mesures bien pesées pour assurer le progrès continu des élèves.

C'est sur ce processus que le présent guide se base pour donner des exemples dans chaque discipline. Comme les exemples le montreront, le modèle peut s'appliquer à toute une série de situations scolaires, dont la plupart auront pour objectif principal l'enseignement et l'apprentissage, mais dont certaines auront pour but essentiel l'évaluation elle-même.

SITUATION D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE	PROCESSUS D'ÉVALUATION FORMATIVE			
	ITEMS À ÉVALUER	MESURE	JUGEMENT	DÉCISION ET ACTION
SITUATION À ÉVALUER				

1.2.1 Mesure

La mesure fait intervenir trois opérations; il s'agit d'abord de déterminer les données voulues pour juger de la réalisation d'un objectif; en second lieu, de déterminer la façon dont on recueillera ces données; et en troisième lieu, d'interpréter les résultats en les comparant aux critères choisis d'avance ou aux résultats escomptés.

a) Collecte des données

Les enseignants ont toujours utilisé des méthodes et des instruments divers pour recueillir des données sur les résultats et le rendement de leurs élèves. Le présent chapitre ne propose pas de nouveaux instruments ni de méthodes originales; il veut simplement montrer comment tirer le meilleur parti possible des usages les plus familiers et les moins rigides.

Nous allons introduire et développer un exemple de la seconde partie de ce chapitre pour bien montrer que l'observation et les interrogations orales se révèlent fort utiles à une conclusion logique : un jugement et une action.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
Enseignant	**Élèves**	**Mesure**		**Jugement**	**Action**
Que fait-il ?	Que font-ils ?	Quelle est l'information à rechercher ?	Comment l'obtenir ?	Que veulent dire toutes les manifestations observées ?	Que faire ?
	Exploration				
1. L'enseignant projette le film.	Les élèves regardent "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves s'intéressent-ils à l'activité ?	L'enseignant observe les réactions et comportements.		
2. L'enseignant demande les premières réactions au film "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves réagissent au film.	Les élèves réagissent-ils ?	L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent entre diverses réactions.		
		De quelle nature sont leurs réactions ?			

Certains instruments de mesure se prêtent particulièrement bien à l'évaluation formative. En voici quelques exemples :

- tableaux d'observation
- interrogations orales
- tableaux descriptifs d'évaluation
- questions et réponses écrites
- tableaux d'auto-évaluation des élèves

b) Tableaux d'observation

Les tableaux d'observation sont des grilles ou des listes de vérification qui déterminent les types de comportements ou d'actes révélateurs de la réalisation des objectifs. Ces grilles sont pratiques pour prendre note des données et faciles à utiliser si on n'y inscrit pas trop d'éléments.

L'observation peut être tout aussi utile sans grille si l'enseignant sait exactement quels actes il a l'intention d'observer et s'il prend mentalement note des événements pendant la leçon. Ce faisant, l'enseignant peut exercer lui aussi une action sur la classe et réagir à son comportement tout en repérant les difficultés au moment même où elles apparaissent et en intervenant avant qu'elles ne se transforment en problèmes.

Il y a des moments où les élèves peuvent observer leur propre comportement et celui de leurs condisciples. Munis d'une liste de vérification, ils savent à quoi ils doivent prêter attention et peuvent facilement prendre note de ce qu'ils observent. Il est bon également qu'ils collaborent à la conception des grilles et des listes de vérification en déterminant avec leur enseignant les comportements et les actes à observer au cours d'une activité scolaire particulière. Quand ils jouent un rôle actif dans l'évaluation, les élèves se font une idée plus nette de ce qu'ils doivent apprendre et de ce qui constitue la réussite ou l'échec. Vous trouverez des exemples de tableaux d'observation à la section 2.3.

c) Interrogations orales

Sans doute l'interrogation orale est-elle l'instrument de mesure le plus souvent employé par les enseignants. D'utilisation facile, elle permet d'intervenir immédiatement si l'élève semble avoir de la difficulté. Si nous faisons fréquemment allusion à cette formule dans d'autres parties du présent chapitre, c'est que nous voulons vous convaincre et son utilité et vous inciter à y recourir régulièrement.

N'oubliez surtout pas que les questions ouvertes renseignent souvent davantage sur ce que savent et pensent les élèves que celles qui requièrent des réponses justes. Pour ne pas interroger trop souvent les mêmes élèves et ne pas attribuer les réponses d'un ou deux à la classe entière, il est parfois bon de dresser la liste des questions à poser et d'y noter le nom des élèves auxquels on va les poser. On peut ainsi mieux structurer le choix des élèves et des questions.

d) Tableaux descriptifs d'évaluation

On recourt souvent aux tableaux descriptifs d'évaluation pour analyser ce qu'un élève a composé ou élaboré. Les critères, fixés avant d'entreprendre la tâche et compris dès lors par les élèves, servent à évaluer toutes les productions du même genre. En s'y reportant, les élèves eux-mêmes, leur enseignant ou leurs condisciples n'ont aucun mal à voir si la tâche est réussie et dans le cas contraire, à en préciser les faiblesses.

Ainsi, en éducation morale et religieuse, on peut demander aux élèves de rédiger une composition qui s'adresse à un public particulier et vise un but bien précis. Avec un diagramme descriptif d'évaluation, enseignant et élèves peuvent savoir si lesdits élèves sont aptes à remplir cette tâche. Vous trouverez des exemples de tableaux descriptifs d'évaluation à la section 2.3.

e) Questions et réponses écrites

En tant que moyen utile de recueillir l'information, les questions et réponses écrites sont un instrument si connu des enseignants qu'il n'est pas nécessaire d'en dire grand chose sauf pour rappeler qu'en évaluation formative, il importe non seulement de prendre note des mauvaises réponses mais aussi d'analyser les motifs de l'erreur pour aider l'élève à répondre correctement à la prochaine occasion.

f) Échelles d'attitudes

Dans le domaine affectif, l'échelle d'attitudes est un excellent moyen de réunir l'information. Plusieurs programmes s'efforcent déjà de mesurer et d'évaluer ce domaine, mais ce n'est pas chose facile. Tout ce que propose le présent chapitre à ce sujet n'est donc offert qu'à titre indicatif et dans un esprit de recherche aux enseignants désireux d'expérimenter. Nous espérons pouvoir mettre à votre disposition, dans les années à venir, un plus grand nombre d'exemples d'instruments de mesure du domaine affectif. Vous trouverez des échelles d'attitudes à la section 2.3.

g) Tableaux d'auto-évaluation

Grâce aux tableaux d'auto-évaluation, l'élève est en mesure de rassembler des données sur ses réalisations, son comportement, ses résultats, et ainsi de suite. Tout comme les grilles d'observation, les tableaux donnent une liste d'indicateurs

(c'est-à-dire d'actes ou de comportements) qui, en signalant si les objectifs sont atteints, montre bien ce qui est réalisé par rapport à ce qu'on escomptait.

Ce type d'instrument permet aux élèves d'acquérir une certaine autonomie en évaluation formative et parfois, surtout dans le domaine affectif, leur garantit la confidentialité. Vous trouverez des exemples de tableaux d'autoévaluation à la section 2.3.

1.2.2 Interprétation

Tous les renseignements recueillis par ces divers moyens donnent aux enseignants ce dont ils ont besoin pour savoir dans quelle mesure les élèves atteignent les objectifs. Toutefois, avant de porter le jugement, il faut analyser ces données et les interpréter en fonction des attentes préalablement déterminées.

Pour le faire équitablement, vous devez avoir choisi dès le début le critère ou le seuil raisonnable de réussite. Même si l'intuition a certes sa place en évaluation formative, le jugement sera plus juste et plus facile à formuler si l'interprétation des résultats se fait à la lumière d'un critère de réalisation précis, déterminé et porté à la connaissance des élèves avant le début de l'activité.

Il n'est que juste que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux. En mathématique, par exemple, on les prévient qu'ils devront résoudre sans erreur huit problèmes sur dix pour prouver qu'ils ont atteint tel ou tel objectif. En éducation morale et religieuse, on leur signalera, dès avant la rédaction de leur composition, que l'évaluation portera surtout sur la clarté de la présentation et de la discussion du sujet.

En préparant votre leçon, vous devez imaginer le type de résultats que vous pourriez obtenir et le genre d'interprétation à tirer de vos observations.

Voici deux moyens d'élaborer une interprétation possible des résultats. L'un consiste à imaginer toutes les hypothèses en la matière et à les répertorier sous la rubrique **mesure**. Il suffit alors, pour porter le jugement final, de mentionner une des interprétations possibles et de dire dans quelle mesure elle révèle, à la lumière d'autres données, des progrès satisfaisants. L'autre consiste à citer, sous la rubrique **jugement**, une interprétation qui conduira à un jugement positif et une deuxième qui conduira à un jugement négatif, compte tenu de tous les autres signes qui concourent à ces jugements. C'est cette méthode que nous appliquons ici.

1.2.3 Jugement

Le point capital de l'évaluation réside dans les jugements portés par les enseignants sur les progrès de leurs élèves. Après avoir recueilli, structuré et interprété certaines données, l'enseignant doit voir si elles correspondent aux indices de réalisation d'un objectif.

Dans la pratique, c'est l'enseignant qui doit adapter les critères, car la réussite dépend de plusieurs variables : connaissances et expériences antérieures des élèves, durée et portée d'une occasion d'apprendre, planification, documents et autres ressources qui ont concouru à l'apprentissage, etc. Il faut tenir compte de tous ces facteurs réunis avant de pouvoir dire qu'un élève a réussi ou échoué.

Exposons maintenant l'étape du jugement à partir de l'exemple précédemment employé.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
Enseignant	Élèves	Mesure		Jugement	Action
Que fait-il ?	Que font-ils ?	Quelle est l'information à rechercher ?	Comment l'obtenir ?	Que veulent dire toutes les manifestations observées ?	Que faire ?
1. L'enseignant projette le film.	**Exploration** Les élèves regardent "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves s'intéressent-ils à l'activité ?	L'enseignant observe les réactions et comportements.	Le manque d'attention est signe de perplexité et d'incompréhension. Insatisfaisant. L'attention dénote l'intérêt et la participation. Satisfaisant.	
2. L'enseignant demande les premières réactions au film "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves réagissent au film.	Les élèves réagissent-ils ? De quelle nature sont leurs réactions ?	L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent entre diverses réactions.	Les réactions limitées sont signe d'incompréhension; absence d'intention et d'orientation. Progrès insatisfaisants. Un vif intérêt pour la discussion du sujet est signe de réaction positive . Progrès satisfaisants.	

Il importe de prendre note du caractère diagnostique du jugement. En consignant les raisons de la réussite ou de l'échec, l'enseignant et les élèves peuvent mener une leçon à bien en comprenant mieux ce qui contribue aux progrès. À partir de là, ils sont prêts à prendre des décisions et à agir.

1.2.4 Décision et action

En évaluation formative, l'action qui suit la mesure et le jugement est toujours pédagogique. Une fois un objectif atteint, c'est à la réalisation d'un autre qu'on travaille, à moins de poursuivre le même objectif dans un contexte différent. Si le premier objectif n'est pas atteint, on peut poursuivre en modifiant les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, avec des ressources et du matériel différents ou à l'aide de tout ce qui, d'après l'interprétation des données, semble pouvoir aider les élèves à surmonter leurs difficultés d'apprentissage.

Les actions proposées dans tout le guide ne sont que des exemples. En effet, les situations d'enseignement, d'apprentissage ou d'évaluation varient d'une classe à l'autre et les mesures adoptées par des élèves et des enseignants différents refléteront nécessairement cette diversité.

À la fin de l'exemple donné plus haut, la colonne **Décision et action** se présente comme suit.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
Enseignant	**Élèves**	**Mesure**		**Jugement**	**Action**
Que fait-il ?	Que font-ils ?	Quelle est l'information à rechercher ?	Comment l'obtenir ?	Que veulent dire toutes les preuves ?	Que faire ?
	Exploration				
1. L'enseignant projette le film.	Les élèves regardent "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves s'intéressent-ils à l'activité ?	L'enseignant observe les réactions et comportements.	Le manque d'attention est signe de perplexité et d'incompréhension. Insatisfaisant. L'attention dénote l'intérêt et la participation. Satisfaisant.	Examiner de nouveau si le matériel convient, chercher les raisons du manque d'attention, clarifier au besoin. Poursuivre. Susciter la variété des réactions.
2. L'enseignant demande les premières réactions au film "Je ne suis pas ce que vous voyez".	Les élèves réagissent au film.	Les élèves réagissent-ils ? De quelle nature sont leurs réactions ?	L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et débattent entre diverses réactions.	Les réactions limitées sont signe d'incompréhension, absence d'intention et d'orientation. Progrès insatisfaisants. Un vif intérêt pour la discussion du sujet est signe de réaction positive. Progrès satisfaisants.	Soulever de façon plus systématique les questions indispensables à la compréhension. S'il y a lieu, projeter de nouveau le film avant de poursuivre. Poursuivre en stimulant l'étude plus approfondie du sujet.

1.3 Quand doit-on faire une évaluation formative ?

AVANT une suite d'activités d'apprentissage,
PENDANT une activité d'apprentissage, et
APRÈS une suite d'activités d'apprentissage.

1.3.1 Avant une activité d'apprentissage

Il est souvent utile à l'enseignant de savoir, avant le début d'une nouvelle activité d'apprentissage ou d'une suite d'activités, dans quelle mesure les élèves y sont déjà préparés, ce qu'ils savent déjà, ce qu'ils peuvent déjà faire, quels sont leurs intérêts et attitudes, et ainsi de suite. Les résultats de cette évaluation vous aideront à choisir les objectifs d'apprentissage et à préparer des activités adaptées aux besoins de votre classe.

Ce type d'évaluation (parfois qualifié de test préalable) peut aussi se répéter à la fin d'une série d'apprentissages (sous forme de test postérieur); la comparaison des résultats des élèves avant et après l'étude montrera le changement ou les progrès.

L'évaluation formative, en l'occurrence, met en jeu :

a. La **mesure** à l'aide d'instruments comme la grille d'observation, les questions orales ou écrites structurées, les critères descriptifs d'évaluation, l'échelle d'attitudes, le tableau d'auto-évaluation, etc., ainsi que la comparaison des résultats avec le critère fixé par l'enseignant ou, dans certains cas — surtout lorsqu'il s'agit d'attitudes — par les élèves eux-mêmes.

b. Le **jugement**, porté en fonction de tous les éléments ainsi réunis, sur la préparation plus ou moins bonne des élèves à la matière qui va leur être présentée.

c. La **décision** et l'**action** conformément au jugement porté, par exemple, commencer une nouvelle série d'apprentissages, conserver ou modifier les plans prévus pour l'activité suivante ou, dans le cas des élèves, se fixer des objectifs personnels.

Grâce aux résultats de l'évaluation préalable à l'apprentissage, enseignant et élèves savent ce qu'ils ont à faire ensuite. Si vous décernez une note à ce stade, ne vous en servez que pour des motifs pédagogiques, autrement dit pour mesurer plus tard les progrès accomplis. Vous ne devez jamais additionner des notes ni en faire la moyenne pour obtenir une note finale.

1.3.2 Pendant une activité d'apprentissage

C'est pendant les leçons où l'enseignant et les élèves sont en interaction que l'évaluation formative trouve le plus régulièrement et le plus naturellement place. Elle porte sur le processus d'apprentissage proprement dit ainsi que sur les facteurs qui stimulent ou entravent l'apprentissage, comme l'atmosphère de la classe, la motivation des élèves et leur participation active.

En pareil cas, l'évaluation est à ce point intégrée à l'enseignement et à l'apprentissage que les trois étapes mentionnées précédemment ne sont pas aussi distinctes que dans les autres circonstances. Elles sont toutefois présentes, car l'enseignant écoute, observe et interprète ce qu'il constate, porte un jugement réfléchi en se fondant sur plusieurs facteurs et prend des décisions sur les actes à poser.

- Il **mesure** parfois à l'aide d'instruments en bonne et due forme comme ceux dont nous parlions plus haut, mais plus souvent par des moyens plus simples : questions spontanées, observations fortuites et faites mentalement. Il mesure, parfois en comparant les résultats à la norme de réussite préétablie, mais souvent en laissant les critères se dégager d'eux-mêmes en cours de leçon et en laissant les élèves se demander si l'objectif est atteint.

- Il **juge**, d'après l'information ainsi recueillie, si les élèves progressent suffisamment à chaque stade de la leçon.

- Il **décide** et **agit** en faisant appel s'il y a lieu à de nouvelles stratégies ou à un nouveau matériel, en proposant des moyens d'accroître la motivation ou l'intérêt, en remaniant les données préalables, en incitant les élèves à trouver ensemble des solutions, etc.

Les résultats de l'évaluation formative doivent toujours servir l'enseignant et les élèves dans leur double rôle de spectateurs et de participants. Même si on la prépare soigneusement, l'évaluation doit toujours laisser place à la spontanéité et à l'intuition. Si elle donne lieu à une note, celle-ci ne doit pas être ajoutée à d'autres ni intervenir dans la moyenne finale du trimestre.

1.3.3 Après une activité d'apprentissage

Après une activité d'apprentissage ou une suite d'activités, l'enseignant procède souvent à une évaluation pour voir quel effet ces activités ont eu sur les connaissances, les aptitudes ou les attitudes des élèves. Cette évaluation est quelquefois appelée «test postérieur», même si elle ne prend pas nécessairement la forme d'un examen au sens

classique du terme. Dans le cas qui nous occupe, elle a pour objectif d'aider l'enseignant à voir si les élèves ont atteint un ou plusieurs objectifs et sont prêts à passer au suivant.

Quant aux étapes de cette évaluation, elles sont les mêmes que précédemment.

a) L'enseignant **mesure** à l'aide d'instruments semblables à ceux que nous décrivions plus haut et par d'autres moyens si les élèves réalisent les objectifs; il compare les résultats de la façon susmentionnée et note les raisons de la réussite ou de l'échec.

b) L'enseignant **juge** si les élèves ont atteint le ou les objectifs à l'aide des résultats ainsi obtenus ou d'autres sources d'information.

c) L'enseignant **décide et agit** en fonction de ce jugement de manière à améliorer, s'il le faut, les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui vont suivre. Il peut donc passer à l'activité suivante prévue, soit assigner certaines tâches pour surmonter l'échec ou renforcer la réussite et introduire des contextes plus exigeants.

Ici, les moyens et le déroulement de l'évaluation formative sont souvent les mêmes que pour l'évaluation sommative mais les résultats servent à de tout autres fins. Dans l'évaluation sommative, ils déterminent le passage à un niveau supérieur, les unités décernées, etc., tandis que dans l'évaluation formative, ils font progresser l'apprentissage. On peut évidemment les traduire en notes et s'en servir pour rendre compte des progrès réalisés, mais en faisant toujours bien comprendre aux élèves qu'ils auront d'autres possibilités d'apprendre avant l'évaluation sommative. Il vaut donc mieux donner les résultats de l'évaluation formative sous forme descriptive plutôt que numérique. On peut, par exemple, élaborer un bulletin régulier qui apprenne aux élèves et à leurs parents quels sont les objectifs poursuivis, quand ils sont atteints, non atteints ou en voie d'être atteints.

Le tableau suivant résume les caractéristiques de l'évaluation formative dans les trois cas envisagés, en donnant des exemples que nous ne prétendons pas exhaustifs.

MOMENT (Quand)	AVANT L'ENSEIGNEMENT	PENDANT L'ENSEIGNEMENT	APRÈS L'ENSEIGNEMENT	
			Après un objectif	Après une série d'objectifs
Type	Évaluation formative diagnostique	Évaluation formative interactive	Évaluation formative du progrès à court terme	Évaluation formative du progrès à long terme
Fonction (Pourquoi)	• Voir si les élèves sont prêts à poursuivre leur apprentissage. • Permettre une planification réaliste.	• Améliorer l'interaction élèves-enseignant. • Raffiner l'enseignement et stimuler l'apprentissage : • pour vaincre les difficultés; • pour renforcer la réussite. • Créer des conditions propices à l'apprentissage. • Informer élèves et enseignant des progrès.	• Évaluer le degré de réalisation d'un objectif. • Améliorer l'enseignement et stimuler l'apprentissage. • Informer élèves et enseignant des progrès réalisés.	• Évaluer le degré de réalisation d'un ensemble d'objectifs. • Améliorer l'enseignement et stimuler l'apprentissage. • Informer élèves, enseignant et parents des progrès réalisés.
Centre d'intérêt (Quoi)	• Préparation des élèves à un nouvel apprentissage. • Connaissances, aptitudes et attitudes préalables.	• Conditions qui influent sur l'apprentissage : ambiance de la classe, motivation des élèves, intérêt. • Connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à chaque étape d'une série d'activités d'apprentissage.	• Apprentissage propre à un objectif, à des connaissances, à des aptitudes et à des attitudes.	• Synthèse des connaissances, des aptitudes et des attitudes attendues.
Mesure (Comment) Et Interprétation	À l'aide d'instruments comme : • l'observation et l'échelle de notation; • un examen oral ou écrit; • une tâche d'évaluation et une grille d'analyse. Par rapport à une norme de réussite prédéterminée dont dépend le nouvel apprentissage.	À l'aide d'instruments comme : • l'observation et l'échelle de notation; • des questions orales; • une tâche d'évaluation et une grille d'analyse. À l'aide d'instruments moins structurés comme : • l'observation fortuite; • des questions orales; • la discussion. Par rapport à une norme ou à un critère qui servira d'indicateur des progrès des élèves.	À l'aide d'instruments comme : • une tâche d'évaluation et une grille; • un examen écrit; • un examen oral. Par rapport à une norme de réussite prédéterminée et portée à la connaissance des élèves.	
Jugement	Fondé non seulement sur l'interprétation des résultats, mais aussi sur d'autres données concernant les élèves, la situation, la fiabilité de la mesure, etc.			
Décision et action	• Commencer une nouvelle série d'activités d'apprentissage. • Poursuivre selon les prévisions ou modifier les plans. • Prendre les correctifs voulus, si nécessaire.	• Réexpliquer ce qui n'a pas été compris. • Essayer une nouvelle stratégie pour améliorer le climat d'étude en classe. • Demander à un élève qui a compris d'expliquer à un condisciple qui n'a pas compris. • Introduire un nouveau matériel d'apprentissage.	• Poursuivre l'enseignement. • Imposer des activités correctives ou d'enrichissement. • Revoir une partie d'une série d'activités d'apprentissage. • S'attaquer à la matière ou modifier les projets.	

1.4 Planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

L'évaluation formative fait à ce point partie de l'enseignement et de l'apprentissage qu'elle exige la même attention au moment de la planification. Nous ne voulons pas dire que ces préparatifs doivent être rigides au point d'interdire la spontanéité ou la créativité, mais plutôt qu'il faut simplement inscrire les objectifs dans un cadre en même temps que les moyens proposés pour les atteindre et en évaluer le résultat. Les résultats de l'évaluation formative obligeront l'enseignant à modifier ses plans quand le besoin s'en fera sentir. La planification soigneuse est utile, car non seulement elle oriente à coup sûr l'enseignant, mais elle montre clairement aux élèves ce qu'on attend d'eux et leur assure le concours de leurs parents dans l'apprentissage.

Avant d'étudier un modèle de planification de l'évaluation, il serait peut-être intéressant d'examiner un des nombreux types de planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Celui que nous avons choisi met en évidence les trois questions fondamentales auxquelles l'enseignant doit répondre.

1.4.1 Questions à résoudre à la planification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage

1. Quels sont les résultats attendus de l'apprentissage ?

- Quels sont les objectifs de l'enseignant ?
- Quels objectifs peut-on espérer voir les élèves atteindre ?
- Quelles connaissances, aptitudes et attitudes doivent-ils acquérir ?

La question, dans son ensemble, porte sur tous les aspects relatifs aux connaissances, aptitudes et attitudes des élèves. Dès le début de chaque série d'activités d'apprentissage, il faut déterminer clairement les résultats attendus en même temps que tous les éléments connexes qui délimitent ces résultats.

2. De quels facteurs faut-il tenir compte ?

- Que faut-il faire pour motiver et intéresser les élèves ?
- Quels sont les styles d'apprentissage des élèves ?
- Quelles sont les préférences de l'enseignant quant au matériel, aux stratégies, etc. ?
- Quelles sont les ressources nécessaires et disponibles ?

Tout ce qui agira sur le succès ou l'échec des élèves doit entrer dans les facteurs à considérer.

3. De quels types d'intervention pourrait-on avoir besoin ?

- Quel événement pourrait imposer le recours à d'autres stratégies ?
- Les méthodes d'enseignement proposées sont-elles les mieux adaptées à la situation ?
- À quelles difficultés les élèves risquent-ils de se heurter ?
- Quelles mesures pourrait-on prévoir pour parer à toute éventualité ?
- Faut-il fixer une limite de temps à telle ou telle activité ou laisser les circonstances en dicter la durée ?

Plus l'enseignant se sera préparé à d'autres circonstances et aboutissements que ceux qu'il espère, plus il suivra facilement les progrès de ses élèves.

Sans doute les enseignants connaissent-ils bien les divers moyens de planifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, mais peut-être sont-ils moins bien armés pour prévoir les stratégies d'évaluation formative. Comme celui qui précède, le modèle qui suit se compose de plusieurs questions fondamentales.

1.4.2 Les quatre questions qui exigent une réponse au stade de la planification des stratégies d'évaluation

1. Quelle est l'information voulue ?

L'enseignant doit savoir exactement ce qu'il veut que les élèves retiennent pour évaluer équitablement leurs résultats et doit notamment savoir les données qui lui serviront de preuves de réussite ou d'échec. Pour se procurer ces preuves, il examinera divers genres d'apprentissage à certains moments - par exemple, une notion cruciale comprise par toute la classe ou par certains élèves seulement; il se demandera dans quelle mesure un ou des élèves peuvent accomplir une tâche donnée; il réfléchira à l'attitude adoptée par les élèves devant tel type de devoir et essaiera de savoir si l'atmosphère de la classe est propice à l'étude.

2. Quand l'évaluation aura-t-elle lieu ?

a) Avant une activité d'apprentissage, quand l'enseignant souhaite savoir quelles connaissances, aptitudes et attitudes préalables ses élèves ont acquises.

b) Pendant une activité d'apprentissage, quand il veut savoir si l'apprentissage s'effectue comme il l'avait escompté et à quel moment les correctifs ou l'enrichissement s'imposent.

c) Après une activité d'apprentissage, quand il veut vérifier si un ou plusieurs objectifs sont atteints avant de passer à la série d'activités subséquentes.

3. Pour qui l'évaluation aura-t-elle lieu ?

Il importe de bien savoir si l'évaluation met en cause :

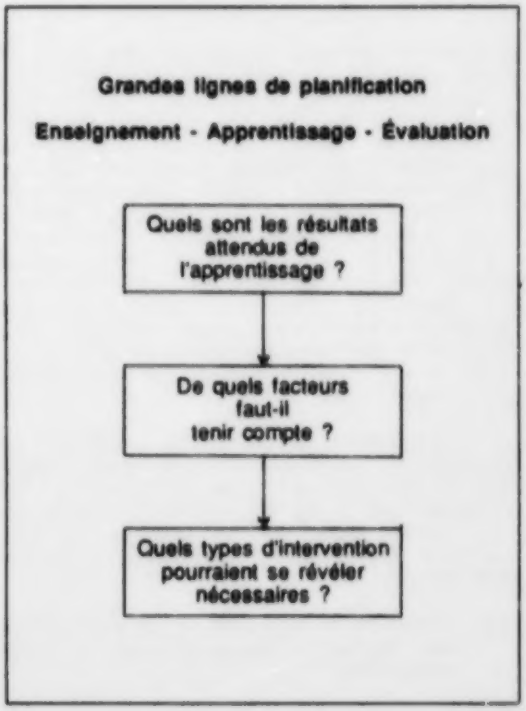
- un élève seulement;
- deux ou trois élèves;
- tous les élèves du groupe.

4. Quels instruments emploiera-t-on ?

Parmi les nombreux instruments disponibles[3], le professeur peut sélectionner une ou plusieurs des suggestions suivantes :

- grille d'observation,
- tableau d'analyse des tâches,
- entrevue personnelle,
- tableau d'auto-évaluation,
- feuille d'autocorrection,
- feuille de correction par des pairs,
- examen oral,
- examen écrit,
- échelle d'attitudes.

Les tableaux qui suivent montrent comment intégrer la planification de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.



3. Vous trouverez quelques exemples à la section 2.3.

Planification détaillée

Enseignement et apprentissage

Quels sont les résultats attendus de l'apprentissage?

- objectifs
  - attitudes
  - aptitudes
    - intellectuelles
    - techniques
  - connaissances
- portée de chaque objectif : où commencer et où finir ?

De quels facteurs faut-il tenir compte?

- style, goûts, limites de l'enseignant;
- motivation, intérêts des élèves;
- styles d'apprentissage des élèves;
- théorie de l'apprentissage;
- milieu d'apprentissage;
- budgets;
- etc.

De quels types d'intervention pourrait-on avoir besoin?

- stratégies d'enseignement et d'apprentissage :
  - — activités d'apprentissage;
  - — soutien pédagogique pour surmonter les difficultés ou renforcer la réussite selon le cas.

Évaluation

Quelle est l'information recherchée?

- maîtrise de certaines notions par les élèves;
- connaissance de données spécifiques par les élèves;
- niveau de développement des habiletés acquises;
- atmosphère de la classe;
- utilité de certaines méthodes d'enseignement.

Quand l'évaluation doit-elle avoir lieu?

- AVANT une activité d'apprentissage (pour évaluer ce qui a été appris);
- PENDANT une activité d'apprentissage;
- APRÈS une activité ou une série d'activités (pour vérifier si les objectifs ont été atteints).

À qui s'adresse l'évaluation ?

- à un ou plusieurs élèves.

Par quels moyens ?

- grille d'observation ou d'analyse;
- examen oral ou écrit;
- entrevue;
- feuille d'auto-évaluation;
- etc.

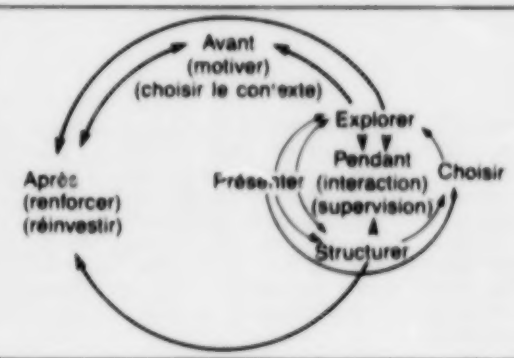
À quelles fins ?

- vérifier le degré de réalisation d'un ensemble d'objectifs;
- informer l'élève, l'enseignant et les parents;
- améliorer l'enseignement.

2e partie : Exemples d'évaluation formative

2.1 Enseignement, apprentissage et évaluation : l'intégration par la planification

L'enseignant doit imaginer des activités grâce auxquelles les élèves pourront étudier, choisir, structurer et exposer des notions et concepts moraux et religieux tout en développant leur faculté de raisonnement moral. Il doit à cette fin déterminer les besoins des élèves, choisir les objectifs, les contextes, le matériel et les méthodes d'évaluation voulus, pour ensuite les structurer et les présenter en laissant aux élèves le temps d'étudier, de choisir, de structurer et d'exposer. Une bonne partie du processus d'enseignement fait intervenir la planification, qui précède et suit toutes les activités ou séries d'activités d'apprentissage. Le procédé d'enseignement englobe donc le processus d'apprentissage, mais le dépasse dans le temps comme dans les éléments de la situation.



Explorer : spéculer, imaginer, se souvenir, chercher, fouiller, explorer, découvrir, enquêter.

Choisir : scruter, distinguer, trier, glaner.

Structurer : classer, disposer, grouper, faire la synthèse.

Exposer : exprimer, rédiger, parler (en bonne et due forme ou sans préparation, à titre de "propre" ou de "brouillon"), partager, consigner.

Les pages suivantes donnent aux enseignants quelques exemples de planification des activités appropriées d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Dans chaque cas, le modèle de l'évaluation est celui que nous présentions dans la première partie du présent guide. La première série d'exemples montre comment appliquer le modèle pendant l'activité et la seconde, aux étapes précédant ou suivant l'activité. Comme l'apprentissage se fait incontestablement dans toutes les situations, la distinction entre l'évaluation effectuée "pendant" une activité et l'évaluation effectuée "avant" et "après" est assez artificielle. De fait, elle vise essentiellement l'évaluation à court terme et l'évaluation à long terme.

Nous l'avons déjà dit dans la préface, mais il nous semble essentiel de le répéter : nous présentons seulement des exemples que les lecteurs ne doivent pas adopter aveuglément. Nous espérons au contraire que les enseignants étudieront attentivement les idées présentées, comprendront l'importance de la planification d'une part et de l'intégration d'autre part, mettront à l'essai ce qui leur paraîtra utile et, en fin de compte, feront appel à tout ce qui peut assurer l'épanouissement et la réussite des élèves dans le contexte de l'enseignement moral et religieux.

2.2 Exemples d'évaluation formative à court terme

Tous les exemples de la présente section se rapportent à un objectif intermédiaire repris de chacun des modules du programme d'enseignement moral et religieux de quatrième année du secondaire (n° 65-2400).

La première page de chaque exemple mentionne l'objectif visé, une stratégie d'enseignement qu'on trouvera dans le guide et «le point central de l'évaluation», qui précise l'objectif spécifique auquel s'adresse la stratégie d'enseignement.

Le modèle proprement dit doit montrer que l'évaluation formative fait partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette optique, nous décrivons la totalité du processus à partir des six questions qui suivent.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
Enseignant	**Élèves**	**Mesure**		**Jugement**	**Action**
Que fait-il ?	Que font-ils ?	Quelle est l'information à rechercher ?	Comment l'obtenir ?	Que veulent dire toutes les preuves ?	Que faire ?

Les colonnes **Enseignant** et **Élèves**, où nous décrivons des activités scolaires types, mettent en évidence les étapes de l'étude, du choix, de la structuration ou de l'exposé du processus d'apprentissage. Dans la colonne **Mesure**, on trouve les attitudes, les compétences ou les connaissances à mesurer, le responsable de la mesure et les instruments adoptés. La colonne **Jugement** propose une ou deux interprétations possibles des réactions et des comportements et les motifs du jugement posé. Enfin, la colonne **Action** propose à l'enseignant ou aux élèves les mesures qui pourraient faciliter l'apprentissage requis. On peut trouver également, dans cette dernière colonne, des suggestions d'activités complémentaires grâce auxquelles les élèves pourraient élargir ou revoir, dans de nouveaux contextes, les connaissances, attitudes ou aptitudes acquises.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser les débuts de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans le récit de la création et de la chute.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La création

- **Mise en situation**

  Lire le texte Genèse 1; 2:1-24, et discuter des points qui suivent.

  — Quels actes décrits dans cette histoire se produisent encore aujourd'hui ?
  — En quoi le monde a-t-il changé depuis la création ?
  — De quelle manière le récit de la Genèse décrit-il Dieu ?

- **Activités :**

  1. Diviser la classe en petits groupes d'environ quatre élèves et leur demander de lire Genèse 2:4b-25 *et de répondre aux* questions de discussion (voir annexe K.12).

  2. Distribuer **La Création selon Luther** (voir annexe K.13) et demander à toute la classe de discuter des questions qui suivent.

     — Comment Luther voit-il la création ?
     — Quelle image de Dieu est dépeinte dans la vision de la création de Luther ?
     — Quel est le rapport entre la vision de Luther et le récit biblique ?

À privilégier dans l'évaluation

L'important, c'est la capacité de l'élève à analyser les rapports Dieu-être humain tels que les énonce le récit de la création que présentent la Genèse et Luther.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
ENSEIGNANT	**ÉLÈVES**	**MESURE**		**JUGEMENT**	**ACTION**
Que fait-il ?	**Que font-ils ?**	**Quelle est l'information à rechercher ?**	**Comment l'obtenir ?**	**Que veulent dire toutes les preuves ?**	**Que faire ?**
	Explorer				
Il fait lire le passage 1:1-2:4a de la Genèse	**Ils lisent le texte.**	Les élèves se sentent-ils concernés ?	Observation des réactions et de la conduite des élèves.	L'attention signifie intérêt et plaisir. Le manque d'attention est signe de manque d'intérêt.	• Chercher les motifs du manque d'intérêt ou • Demander aux élèves de proposer d'autres textes ou chants sur la création ou • Leur demander leur opinion personnelle sur le thème de la création ou • Si le manque d'intérêt est total, les faire s'interroger sur les débuts de l'humanité sur terre. N.B. Envisager d'utiliser d'autre matériel l'année suivante.

ENSEIGNER, APPRENDRE, ÉVALUER					
ENSEIGNANT	**ÉLÈVES**	**MESURE**		**JUGEMENT**	**ACTION**
Que fait-il ?	**Que font-ils ?**	**Quelle est l'information à rechercher ?**	**Comment l'obtenir ?**	**Que veulent dire toutes les preuves ?**	**Que faire ?**
Il s'enquiert des premières réactions au thème du texte	Les élèves réagissent par ex. : — en répondant aux questions — en donnant leur avis — en échangeant leurs opinions avec les autres.	Les élèves peuvent-ils désigner le thème ?	L'enseignant prend note des réactions générales et individuelles. Les élèves posent des questions et répondent entre eux.	Les réactions qui montrent un lien entre le texte et la création prouvent la compréhension.	• Poursuivre après avoir exprimé son approbation.
				Les réactions limitées sont signe de manque de compréhension du texte.	• Poser les questions indispensables à la compréhension; s'attacher aux paroles ou, s'il y a lieu, relire le texte avant de poursuivre, ou • Voir les autres solutions énumérées à la première étape (même colonne ci-dessus).

2.3 Prospective-rétrospective : évaluation de la formation à long terme

Les exemples qui précèdent nous ont montré comment l'évaluation formative peut faciliter l'apprentissage quotidien des élèves. Par contre, la discussion qui suit porte sur le modèle d'évaluation formative employée pour superviser les progrès des élèves à long terme. Dans tous les exemples précédents, axés sur un seul objectif et placés dans un contexte qui tendait à stimuler l'écoute, l'expression écrite et orale ou la lecture, l'évaluation s'intéressait autant au rendement des élèves dans le processus d'apprentissage qu'à leur réalisation d'un objectif en soi. Dans la présente section l'accent porte sur le programme dans son ensemble et l'évaluation formative vise les résultats des élèves à l'égard d'un ou des objectifs et dans une grande variété de contextes.

2.3.1 Quelle est l'information recherchée ?

En général, tous les enseignants doivent savoir quels progrès les élèves réalisent en apprentissage et en sensibilisation par rapport aux objectifs du programme. Ils doivent, particulièrement, répondre à plusieurs questions en fonction de besoins différents.

- Pour planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation :

  — Quels sont les contextes spécifiques qui intéresseront les élèves ?
  — Quelles sont les connaissances et l'expérience préalable des élèves au sujet des concepts moraux et religieux à l'étude ?
  — À quels niveaux de raisonnement moral les élèves sont-ils capables de raisonner ? Dans quels domaines ont-ils besoin de nouvelles expériences ?
  — Globalement, à quel rythme et selon quelle orientation les élèves se développent-ils ?

- Pour orienter les élèves individuellement :

  — À quelles stratégies recourt tel élève pour étudier, choisir, structurer et exposer ? Lesquelles doit-il acquérir ?
  — Quels objectifs personnels tel ou tel élève pourrait-il poursuivre ?

- Pour présenter ses conclusions aux parents, aux administrateurs et au grand public :

  — Globalement, quels progrès les élèves font-ils ?
  — Quels sont les besoins particuliers des élèves ?
  — Quelles sont les améliorations à apporter aux matériaux, à la documentation et aux autres ressources en matière d'apprentissage ainsi qu'au programme lui-même ?

S'il veut déterminer avec précision les questions à poser, chaque enseignant devra délimiter clairement, et de préférence avec le concours des élèves, les objectifs à atteindre et leur contexte, ainsi que les signes sur lesquels il se basera pour en vérifier la réalisation. L'évaluation à long terme exige en effet la synthèse des signes accumulés pendant une longue période.

2.3.2 Comment se procurer et consigner l'information ?

L'enseignant trouvera dans sa pratique pédagogique quotidienne plusieurs sources d'information sur le rendement et les progrès des élèves. Si certaines données sont déjà consignées, d'autres réclament des outils de consignation, de cueillette et d'enregistrement simples.

- Travaux écrits des élèves :

  — Tout ce qu'écrivent les élèves, de leur premier jet à leur copie au propre en passant par les brouillons révisés, peut être recueilli, daté et classé à des fins de référence.

- Observation de l'enseignant :

  — Ceci comprend les notes, les grilles d'analyse des travaux en cours, l'étude de l'intérêt, l'enquête sur les attitudes, l'auto-évaluation des élèves, les tableaux des progrès.

  — On peut dater tous les rapports quotidiens d'évaluation formative, qu'ils soient dressés par l'enseignant ou par les élèves au moment même où ils se livrent à diverses activités (réagir, composer ou discuter en groupe) et les classer afin de les examiner à intervalles réguliers.

— Quand il l'estime bon, l'enseignant peut demander aux élèves d'indiquer, de vive voix ou en répondant par écrit à un questionnaire, l'intérêt qu'ils éprouvent pour divers sujets, de dire ce qu'ils lisent, regardent ou écrivent en dehors de ce qui leur est imposé et d'expliquer ce qu'ils ressentent envers certaines tâches d'apprentissage et de communication. Ces documents, eux aussi, peuvent être datés et conservés comme références.

— Les élèves peuvent également dresser un tableau ou tracer un graphique qu'ils rempliront après certaines leçons (ou à d'autres moments bien précis) pour suivre leurs progrès tels qu'ils les perçoivent.

Vous trouverez à la fin de ce chapitre quelques échantillons de grilles, de tableaux et d'enquêtes.

- Discussions et entrevues :

  — L'enseignant peut organiser des discussions, quand le besoin s'en fait sentir, parmi de grands ou de petits groupes d'élèves. Ces discussions représentent le plus souvent un type d'exploration, spontané et assez peu structuré, pour les activités en cours ou en discussion et pour l'évaluation qui les suit. Comme elles offrent à l'enseignant et aux élèves l'occasion de fréquents retours d'information, elles viennent renforcer les progrès et dévoiler les besoins de la classe dans son ensemble.

  — Les entrevues en tête à tête avec les élèves représentent une source d'information plus structurée et plus formaliste. Les élèves doivent s'y présenter prêts à analyser de manière réfléchie ce qu'ils ressentent à l'égard des tâches qui leur ont été attribuées, dans le but de déterminer les progrès qu'ils croient avoir réalisés et de se fixer des objectifs personnels réalistes au chapitre de leurs obligations d'apprentissage individuelles.

- Devoirs évalués :

  — L'enseignant peut parfois donner un devoir à ses élèves pour voir comment ils s'en tirent, et le leur redonner plus tard pour mesurer l'évolution accomplie. La valeur de ces devoirs est limitée parce qu'ils ne révèlent les réalisations des élèves que dans un seul contexte.

2.3.3 Comment accumuler l'information en vue de son interprétation ?

Les deux principaux moyens d'accumuler l'information sont le dossier où l'élève range ses papiers et le journal de classe de l'enseignant.

- Le dossier de l'élève contient tous ses travaux écrits, ses tableaux d'auto-évaluation, ses projets de recherche, ses relevés d'attitudes, etc. Il contient également la liste des éléments et des objectifs convenus au début de l'année et les preuves des progrès réalisés à ce chapitre par l'élève. En examinant, analysant et interprétant régulièrement les données contenues dans leur dossier, les élèves prennent conscience de leurs points forts comme de leurs points faibles dans divers contextes d'apprentissage et de communication; ils y trouvent assez de motivation non seulement pour atteindre les objectifs initiaux mais aussi pour s'en imposer de plus difficiles et les réaliser; ce faisant, ils se livrent en plus à une évaluation permanente de leurs progrès personnels.

- Le journal de l'enseignant contient tout ce qu'il décide de noter à propos du rendement de ses élèves, de leurs attitudes, de leurs intérêts et de leurs progrès. Il peut y consigner des commentaires sur la classe en général ou sur les élèves en particulier. Il peut y inscrire de courtes notes prises en observant ou après avoir observé certains élèves en pleine activité, le compte rendu sommaire des conférences et entrevues, l'analyse et l'interprétation des dossiers des élèves et tout autre témoignage dont il dispose sur certains des élèves. Il y note aussi toutes les décisions et mesures prises à la suite de l'évaluation formative. Vous trouverez des exemples plus loin.

2.3.4 Quels sont les décisions et les actes qui s'ensuivent ?

Après avoir recueilli, interprété et jugé les signes de progrès des élèves, l'enseignant peut décider en connaissance de cause des mesures à prendre pour toute la classe comme pour chaque élève en particulier. Ceux qui recourent aux techniques et méthodes exposées ici constatent qu'une profusion de données concrètes est infiniment plus utile que la traditionnelle série de notes d'autant plus qu'on peut les accumuler tout aussi facilement avec l'aide des élèves. Ces données permettent aussi d'étudier et d'analyser avec plus de précision les forces et faiblesses des élèves. L'enseignant peut ainsi planifier les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur la base d'informations plus complètes. Il oriente avec plus

de précision les élèves, en trouvant plus souvent l'occasion de les inciter à assumer la responsabilité de leur apprentissage et il rend compte de leurs résultats aux parents, aux administrateurs et aux autres personnes intéressées avec plus d'assurance.

Quand il aura confronté aux objectifs toutes les preuves de réussite des élèves, il pourra en faire la synthèse et de là, porter un jugement sur l'évolution globale de ces derniers. Ce jugement, s'il le faut absolument, peut se traduire par une note, c'est-à-dire un symbole numérique ou alphabétique représentatif du degré de réalisation des objectifs. Pareille note représente bien plus qu'une pure et simple addition, c'est le résultat d'un examen et d'une interprétation réfléchis et bien pesés des progrès de l'élève.

Les tableaux et diagrammes qui suivent sont des exemples d'instruments de mesure qu'on peut employer pour rassembler les données nécessaires à l'examen réfléchi et bien pesé des progrès des élèves.

A. ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DU GROUPE

1. Analyse des rôles — Tableau de l'observateur

Le tableau qui suit doit aider l'observateur à recueillir les données qui lui permettront d'évaluer globalement la participation aux discussions du groupe.

Pour analyser le fonctionnement du groupe, il suffit d'y indiquer le nombre de fois où chaque membre prend la parole et le rôle qu'il endosse à cette occasion.

2. Exemple de tableau

Nom	Pose des questions	Apporte son concours	Contredit	Évalue	Fait des remarques de procédure	Donne de l'information ou son avis	

3. Mode d'emploi pour l'observateur

1. Dressez un tableau semblable à celui-ci afin d'y inscrire vos données.
2. Notez-y les contributions de chaque membre pendant la discussion :
   - en inscrivant un trait, chaque fois qu'un élève parle dans la catégorie de contribution apportée par l'élève;
   - en évaluant les rôles ainsi joués.

4. Exemples de rôles

- Interpellateur : pose beaucoup de questions ou à tout le moins d'excellentes questions.
- Synthétiseur : essaie de conclure certaines parties de la discussion.
- Conciliateur : essaie de dissiper les conflits qui se déclarent au sein du groupe.
- Agitateur : perturbe le groupe.
- Animateur : essaie de créer une atmosphère amicale et d'encourager les autres.
- Meneur : finit par orienter la discussion en faisant notamment des remarques sur la procédure.

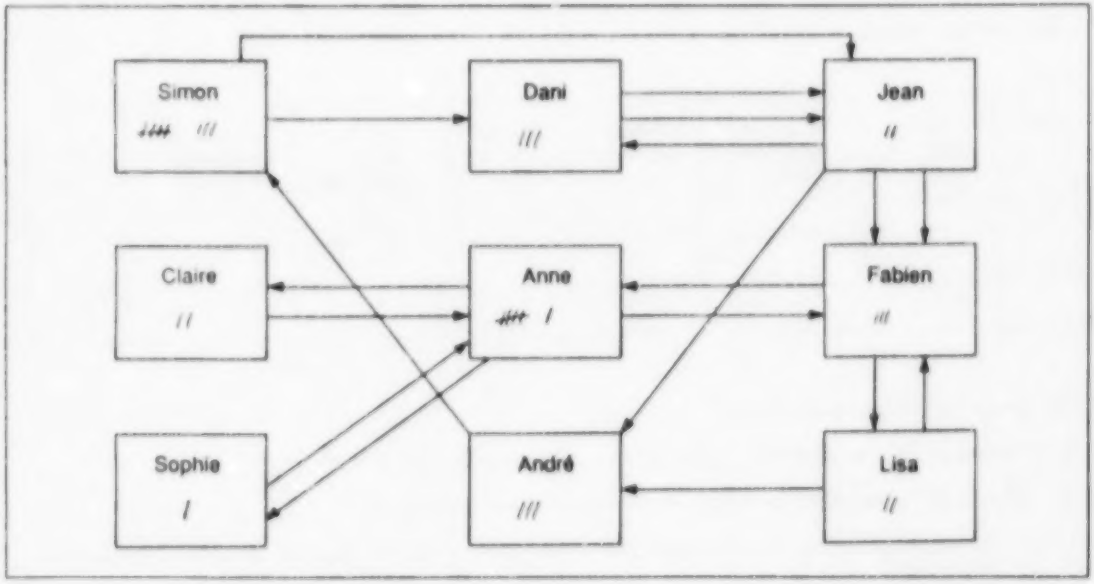
Utilisez cette information pour évaluer globalement la participation à la discussion de groupe.

B. ANALYSE DES DISCUSSIONS ET DE LA PARTICIPATION EN CLASSE

1. Interactions — Tableau de l'observateur

Le schéma que voici doit aider l'observateur à recueillir les données de base d'un jugement global sur la participation aux discussions en groupe ou en classe.

Pour analyser le fonctionnement du groupe, il suffit d'indiquer le sens de la communication et le mode qu'elle suit entre les membres de la classe.



2. Mode d'emploi pour l'observateur

1. Dessiner un schéma comme celui-ci, chaque carré représentant un membre du groupe.
2. Pendant la discussion, tracez une ligne pleine entre les personnes qui s'adressent les unes aux autres, et chaque fois qu'un élève contribue à la discussion ou fait une observation à la classe dans son ensemble, tracez un trait dans sa case.
3. Utilisez l'information ainsi recueillie pour porter un jugement global sur la participation de l'élève.
4. Prenez garde de ne pas trop vous fier au graphique obtenu au terme d'une seule discussion. Les suivantes pourraient très bien adopter une configuration fort différente.

C. OBSERVATION DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉLÈVE — LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

	Oui	Parfois	Non	Pas de réponse ou sans opinion
Explorer :	☐	☐	☐	☐
• s'interroger	☐	☐	☐	☐
• prévoir	☐	☐	☐	☐
• chercher	☐	☐	☐	☐
Chercher :	☐	☐	☐	☐
• examiner minutieusement	☐	☐	☐	☐
• faire des distinctions	☐	☐	☐	☐
• trier	☐	☐	☐	☐
Structurer :	☐	☐	☐	☐
• disposer	☐	☐	☐	☐
• classer	☐	☐	☐	☐
• synthétiser	☐	☐	☐	☐
Exposer :	☐	☐	☐	☐
• faire part	☐	☐	☐	☐
• prendre note	☐	☐	☐	☐
• écrire et parler dans les règles ou sans formalisme, sous forme "propre" ou "brouillon")	☐	☐	☐	☐

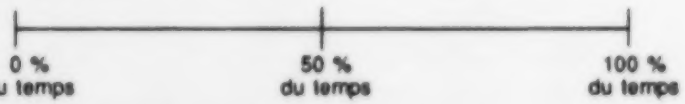
Évaluation globale _____

Remarque L'enseignant peut très bien choisir trois élèves à observer tout particulièrement chaque jour et, après le cours, examiner leur dossier respectif. L'opération prendrait cinq ou six minutes pour l'observation en classe et 15 minutes pour l'examen des dossiers. Il pourrait ainsi observer tous les élèves au moins deux fois pendant chaque période de quatre à cinq semaines. L'enseignant note dans son cahier toutes les mesures de formation envisagées à la suite de ces observations.

D. ÉTUDE DES ATTITUDES — FORMULES DIVERSES

1. **En continu**

   a. Vous sentez-vous heureux ?



   b. De quelle liberté personnelle jouissez-vous ?

Toutes les décisions sont prises pour vous.	_____	Vous êtes totalement libre de faire ce qui vous plaît.

2. **Sous forme d'échelle**

a. Mes amis estiment qu'étudier la Bible est une perte de temps.	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Absolument pas d'accord
b. Il faudrait rétablir la peine capitale au Canada.	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas tout à fait d'accord	Absolument pas d'accord

3. **Questionnaire à choix multiple**

   a. Au cours d'enseignement moral et religieux, je ...

   a) me sens ordinairement bien et suis heureux d'apprendre . ____
   b) me sens très concerné, mais m'ennuie parfois. ____
   c) ne suis pas très intéressé, mais trouve certaines choses utiles ____
   d) n'aime pas le sujet; ce n'est pas important pour moi. ____

   b. En songeant à Bouddha, quel est le qualificatif qui vous vient d'abord à l'esprit ?

— pacifique	— ferme	— savant	— non conformiste
— sage	— solitaire	— radical	
— aimant	— serein	— bizarre	

4. **Alternative**

   a. À quel personnage de la Bible vous identifiez-vous le plus ?

   i) Paul ou Jean le Baptiste.
   ii) Marie-Madeleine ou Marie, mère de Jésus.
   iii) Amos ou David.

   b. Qu'est-ce qui importe le plus chez un ami ?

   i) La franchise ou la fidélité.
   ii) Le désir d'aider ou le désir d'écouter.
   iii) La générosité ou l'intelligence.

5. Hiérarchique

a. De toutes les activités ci-dessous, laquelle vous aiderait le plus à étudier une tradition religieuse que vous ne connaissez pas ?
(Classez-les par ordre de préférence.)

- Étudier les écrits sacrés de cette religion. _____
- Écouter ce qu'en disent ses fidèles. _____
- Écouter un enseignant parler de cette foi. _____
- Visiter le pays où cette religion est pratiquée. _____

b. Quelles sont à votre avis les principales préoccupations de la société aujourd'hui ? (Citez-en cinq par ordre d'importance.)

La drogue — la délinquance juvénile — la mort — l'avortement — l'écologie — la pauvreté — le vieillissement — les droits de la personne — la violence — les armes nucléaires — le vandalisme — la faim dans le monde — les relations sexuelles — autres.

_____

_____

_____

E. OBSERVATION DES RÉACTIONS DE L'ÉLÈVE — LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

Quelle est l'information recherchée ?

Quand vous évaluez au cours d'une longue période les progrès réalisés par les élèves sur le plan des réactions, cherchez d'abord les signes de réactions appropriées à un contexte donné ou de l'adoption de stratégies adaptées à la réalisation de la tâche.

Voici quelques-uns des indices que vous pouvez rechercher :

- **Expression de la réaction initiale**

	OUI	PARFOIS	NON
— L'élève est-il capable et désireux d'exprimer ses premières réactions devant un sujet donné ?	☐	☐	☐

- **Modification ou confirmation de la réaction initiale**

— L'élève respecte-t-il les réactions des autres ?	☐	☐	☐
— Fait-il appel aux données disponibles pour élaborer ou confirmer sa réaction initiale ?	☐	☐	☐

- **Interprétation**

— L'élève pose-t-il des questions sur le sujet abordé et l'étudie-t-il ?	☐	☐	☐
— L'élève compare-t-il ses réactions à celles de ses condisciples ?	☐	☐	☐

- **Évaluation**

— L'élève est-il capable d'arriver à manifester plus d'objectivité envers le sujet ?	☐	☐	☐
— L'élève peut-il justifier sa réaction ?	☐	☐	☐

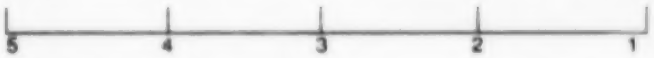
F. RAPPORT D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE

Nom _____ Année _____

Consignes

- Le présent rapport doit vous aider à constater les progrès réalisés pendant l'année scolaire.
- Remplissez un formulaire après chaque leçon.
- Servez-vous de l'échelle ci-dessous pour décrire vos réactions telles que vous les avez vécues :

Échelle : Fortes Faibles



- Inscrivez les chiffres correspondants dans les cases ci-dessous.
- Ajoutez tous les commentaires qui précisent votre cote.
- Une fois le formulaire rempli, rangez-le soigneusement dans votre dossier.
- Apportez votre dossier quand vous devez rencontrer votre enseignant.

Leçon	Date	
Caractéristiques	**Cote**	**Commentaires**
1. J'étais disposé à exprimer mes sentiments sur la matière à l'étude.	☐	
2. J'étais sûr de ma réaction personnelle.	☐	
3. J'étais disposé à adopter une position provisoire à propos du sens de la matière à l'étude.	☐	
4. Je respectais les commentaires de mes condisciples et de mon enseignant.	☐	
5. J'éprouvais du respect pour la matière à l'étude.	☐	
6. Je me suis montré tolérant envers les réactions des autres.	☐	
7. J'étais fermement décidé à mener la tâche à bon terme.	☐	
8. Je commence à saisir ce que signifie réagir.	☐	

G. PARTICIPATION AU SEIN DU GROUPE — FEUILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE

NOM DE L'ÉLÈVE _____

TÂCHE _____ DATE _____

	Faible			Forte
1. Je concours ouvertement à la tâche du groupe.	1	2	3	4
2. Je me souviens des contributions apportées par d'autres membres du groupe.	1	2	3	4
3. J'approuve les autres à voix haute.	1	2	3	4
4. J'essaie d'exprimer ce qu'il me semble que les autres ressentent.	1	2	3	4
5. J'analyse la tâche.	1	2	3	4
6. Je suggère des solutions et des actes.	1	2	3	4
7. Je cherche des preuves qui viennent confirmer ou infirmer les solutions et les actes que je propose.	1	2	3	4
8. J'évalue les solutions et les actes proposés par les autres.	1	2	3	4
9. Je cherche les raisons d'accepter les solutions et actes proposés ou de m'y opposer.	1	2	3	4
10. Je finis par choisir une solution ou par poser un acte.	1	2	3	4
11. Je suis prêt à envisager honnêtement le point de vue d'un autre.	1	2	3	4

Commentaire : _____

_____

_____

H. DISCUSSION EN PETIT GROUPE POUR RÉSOUDRE UN PROBLÈME — LISTE DE VÉRIFICATION DE L'ENSEIGNANT

	Faibles			Fortes
1. Aptitudes sociales				
a) Exprime catégoriquement son accord.	1	2	3	4
b) Fait allusion aux contributions apportées par d'autres membres du groupe.	1	2	3	4
c) Exprime son approbation.	1	2	3	4
d) Partage les sentiments des autres et l'exprime.	1	2	3	4
2. Stratégies cognitives				
a) Analyse la nature du problème.	1	2	3	4
b) Pose des hypothèses.	1	2	3	4
c) Trouve et emploie des preuves qui confirment ou infirment une déclaration.	1	2	3	4
d) Évalue ces preuves.	1	2	3	4
e) Fixe les critères que la solution doit atteindre pour réponde à la question de façon satisfaisante.	1	2	3	4
f) Suggère des solutions.	1	2	3	4
g) Évalue les solutions.	1	2	3	4
h) Se range à l'avis unanime.	1	2	3	4
i) Donne les motifs du choix.	1	2	3	4
3. Stratégies de réflexion				
a) Considère ses contributions personnelles à la discussion comme provisoires.	1	2	3	4
b) Reconnaît l'éventuelle valeur de points de vue différents du sien.	1	2	3	4
c) Cherche en vertu de quels principes plus vastes certaines contradictions pourraient s'expliquer.	1	2	3	4

Nom de l'élève : _____

Évaluation globale : _____

Voici quelques exemples d'outils d'enregistrement que vous pourriez employer pour faire la synthèse des résultats des élèves dans certains contextes.

A. TRAVAIL DE L'ÉLÈVE PENDANT LE TRIMESTRE

Nom de l'élève : _____

Code : _____

Trimestre : _____

Tâches d'évaluation

Description du contexte	1re		2e		3e		4e		5e		FINALE*
	Date	Cote*	Date	Cote	Date	Cote	Date	Cote	Date	Cote	
Dilemme Moral											
Exposé oral											
Réagir à un film											

N.B. * Cote : n'importe quelle échelle de dotation fait l'affaire, par exemple, 1, 2, 3, 4; + - v - o; réussite/échec; A, B, C, D.

* En attribuant la cote finale, ne pas oublier que l'élève doit être évalué selon ses propres progrès; donc, ne se servir des premières cotes qu'à titre de comparaison pour les dernières, sans faire de moyennes qui pénaliseraient inutilement l'élève.

Commentaires : _____

_____

_____

Signature : _____

B. RÉTROACTION DES CONDISCIPLES

Après une séance en petit groupe, les élèves disent ce qu'ils ont apprécié de la contribution des autres membres du groupe.

Leurs déclarations peuvent notamment prendre les formes qui suivent.

— J'ai bien aimé quant tu _____

_____

_____

— Ça m'a aidé quant tu _____

_____

_____

— Quand tu _____

moi j'ai _____

— Le groupe a bénéficié aujourd'hui de ce que tu _____

_____

_____

— Le qualificatif qui te définit le mieux est : _____

Dans la mesure où ces activités doivent encourager les élèves à courir des risques et à essayer de nouveaux comportements, il importe que l'enseignant donne aussi l'exemple de ces comportements.

Chapitre III

Stratégies d'enseignement

Vous trouverez dans ce chapitre les stratégies d'enseignement que nous vous suggérons. Elles se fondent sur les objectifs intermédiaires du programme de quatrième année du secondaire. Nous avons adopté la même formule pour décrire chaque activité et, parfois, conçu plusieurs activités pour répondre au même objectif. Chaque stratégie présente une situation d'apprentissage particulière, quelquefois répartie sur plusieurs heures de cours, ainsi que des démarches pédagogiques qui, à notre avis, conviennent à la matière en cause. Nous mentionnons les ouvrages auxquels vous pourrez vous reporter. Vous trouverez aussi de la documentation en annexe à la fin de la section.

Nous vous incitons vivement à choisir ce qui vous convient, parmi ces activités et ces matériaux, et à adapter votre démarche aux besoins, aptitudes et intérêts des jeunes auxquels vous enseignez. Nous espérons que les pages qui suivent vous seront utiles et feront naître chez vous quantité d'idées neuves pour donner le cours de quatrième année du secondaire.

La personne dans la société

Module 1
La condition humaine et la Bible

Introduction

L'auteur du Psaume 8 demande : — «Qu'est-ce que l'homme pour que tu te souviennes de lui, un homme, pour que tu t'en soucies ?» Le psalmiste se fait ici le porte-parole de l'humanité toujours en quête d'une identité personnelle et d'une relation avec une réalité ultime. Dans la perspective biblique, la dimension sociale de cette relation est sans cesse mise en évidence.

Le premier module offre l'occasion d'étudier plusieurs thèmes bibliques se rapportant à la nature de la personne dans la société. Plutôt que de porter sur un seul livre de la Bible, il prévoit un survol des textes bibliques qui aidera l'élève à mieux comprendre les thèmes principaux de la Bible.

Ce module commence par un aperçu de l'origine et de l'influence de la Bible, ce qui aidera l'élève tout au long de l'étude des expressions de la relation entre Dieu et l'être humain dans l'Ancien et le Nouveau Testament. Le module se termine par une étude sur les interrogations et les combats internes du Prédicateur (l'Ecclésiaste) et de Job, et sur leur pertinence à notre époque.

THÈME : **La personne dans la société** CLASSE : **4e année**

SUJET : **La condition humaine et la Bible** MODULE : **1**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Prendre conscience de la condition humaine telle qu'elle est présentée dans la Bible.**

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
L'élève sera en mesure :	L'élève sera en mesure :		
1.0 de montrer qu'il connaît l'influence de la Bible sur la société;	1.1 de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société;	1.1.1 **L'influence de la Bible** Effets de la Bible sur la société dans les domaines : — des lettres et des arts, — de la politique, — du droit, — de la religion, — de la langue.	2 heures
	1.2 de démontrer les différentes manières d'aborder la Bible, en expliquant les façons dont elle a été perçue.	1.2.1 **Quelques façons d'aborder la Bible** Expliquer les perceptions suivantes : — la Bible en tant que révélation, — la Bible en tant qu'histoire, — la Bible en tant que littérature.	3 heures
2.0 de montrer qu'il comprend l'évolution des textes bibliques;	2.1 de connaître la composition de la Bible, en décrivant ses origines et la répartition des textes.	2.1.1 **Composition de la Bible** Origines : — traditions orales et écrites; Répartition des textes : — canon, — histoire et répartition des textes, — versions multiples.	3 heures
3.0 de montrer qu'il est conscient de la relation Dieu-être humain telle qu'elle est présentée dans la Bible;	3.1 d'analyser les débuts de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans le récit de la création et de la chute;	3.1.1 **Le commencement** exprimé par : — la création (Genèse 1,2), — la chute (Genèse 3).	2 heures

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
	3.2 d'analyser l'alliance entre Dieu et le peuple hébreu, en relevant la promesse faite à Abraham, à Moïse et à David;	3.2.1 **L'alliance** selon la promesse faite à : — Abraham (Genèse 12, 17), — Moïse (Exode 19), — David (II Samuel 7).	3 heures
	3.3 d'analyser la relation entre Dieu et l'être humain telle qu'elle s'exprime dans la Loi, en relevant diverses prescriptions morales et religieuses qui témoignent de cette relation.	3.3.1 **La Loi** telle qu'elle est exprimée dans : — le livre de l'alliance (Exode 20-23), — le code deutéronomique (Deutéronome 12-25), — Lois éthiques et morales (Lévitique 17-26).	2 heures
	3.4 d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.	3.4.1 **Le message des prophètes** d'après des passages choisis dans les livres suivants : — Amos 1-9, — Osée 1-14, — Jérémie 1-12, 37-39, — Habacuc 1-3, — Ésaïe 1-12, 40-55.	3 heures
	3.5 d'analyser ce que dit l'Évangile au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Jésus portant sur cette relation.	3.5.1 **Le message des Évangiles** tel qu'il s'exprime dans : — le sermon sur la montagne (Matthieu 5-7), — les grands commandements (Marc 12:28-34).	3 heures
	3.6 d'analyser ce que disent les épîtres au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Paul portant sur cette relation.	3.6.1 **Le message des épîtres** tel qu'il s'exprime sur : — la condition humaine (Romains 1:16-4:25), — les exigences de la vie nouvelle (Colossiens 3:5-4:6; Éphésiens 4:25-6:20).	3 heures

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
4.0 d'évaluer les interrogations bibliques sur la relation Dieu-être humain.	4.1 de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job;	4.1.1 **Interrogations sur la condition humaine** L'Ecclésiaste : — L'existence de Dieu donne-t-elle un sens à la condition humaine ? — La vie humaine a-t-elle un sens ? Job : — Comment un Dieu aimant et puissant peut-il laisser souffrir les innocents ? — À quoi bon mener une vie exemplaire ? — La vie humaine a-t-elle un sens ?	6 heures
	4.2 d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.	4.2.1 **La pertinence des interrogations bibliques** Relever des idées et des événements contemporains qui gravitent autour d'au moins un des thèmes suivants : — le bonheur et la souffrance, — le bien et le mal, — l'espérance et le désespoir.	4 heures

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Déclencheur : enquête sur la connaissance de la Bible

- Diviser les élèves en petits groupes qui prépareront au moins trois questions portant sur la Bible. Leur demander de les présenter à la classe et de les inscrire au tableau.

- Distribuer le questionnaire **Sondage sur la connaissance de la Bible** (voir annexe K.1) et demander aux élèves d'y répondre individuellement ou en équipes de deux.

- À la fin du sondage, demander aux élèves d'énoncer leurs choix et de les défendre dans le cadre d'une discussion générale en classe.

- Discuter de toutes les questions indiquées au tableau et restées sans réponse.

- Comme activité de prolongement, demander aux élèves d'écrire ce qu'ils pensent de la Bible et de l'intérêt (le cas échéant) de son étude en classe.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Le Livre de la Bible**, collectif, Éditions la Boétie, Paris, 1979.
   — Charpentier, Étienne : **Pour lire l'Ancien Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1982.
   — Charpentier, Étienne : **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983.

2) Matériel
   — Sondage sur la connaissance de la Bible - Questionnaire (annexe K.1).
   — Sondage sur la connaissance de la Bible - Feuille de réponses (annexe K.2).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Lorsque l'on présente cette activité, il est essentiel de préciser que le test préliminaire n'est pas noté et qu'il vise à :
  — révéler les attitudes, les connaissances et les aptitudes présentes des élèves;
  — assurer l'enseignant que chaque élève possède les connaissances préalables nécessaires à l'étude de la matière;
  — éviter la répétition ennuyeuse de connaissances déjà acquises.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur la langue

- **Mise en situation**

  Expliquer aux élèves que les idées de la Bible et le langage qui les exprime ont été intégrés dans notre langue d'aujourd'hui et qu'on s'en sert inconsciemment.

- **Activités**

1. Distribuer aux élèves la liste de références bibliques suivante et leur demander de compléter, individuellement ou en groupe, l'expression ou le dicton associé à chacune et sa signification :
   — Genèse 3:19 «Gagner son pain à la sueur de son front.»
   — Exode 3:8 «[...] le lait et le miel»
   — Lévitique 19:18
   — Matthieu 5:43 «Tu aimeras ton prochain»
   — Matthieu 22:39
   — Deutéronome 8:13 «L'homme ne vit pas de pain seulement.»
   — Matthieu 4:4 «L'homme ne vivra pas de pain seulement.»
   — Deutéronome 29:10 «Depuis celui qui coupe ton bois jusqu'à celui qui puise ton eau.»
   — Josué 9:21 «[...] employés à couper le bois et à puiser l'eau.»
   — Deutéronome 32:10 «[...] la prunelle de ses yeux»
   — Matthieu 5:13 «Le sel de la terre»
   — Matthieu 5:39 «Tendre l'autre joue.»
   — Matthieu 6:24 «Servir deux maîtres.»
   — Matthieu 13:57 «Nul n'est prophète en son pays.»
   — Jean 8:7 «Que celui de vous qui est sans péché lui jette la première pierre.»
2. Demandez-leur d'expliquer quelques-uns de ces dictons dans leurs propres mots.
3. Demander aux élèves d'écrire un récit ou une fable qui illustre au moins un de ces dictons.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **La Bible de Louis Segond**, Les Sociétés bibliques, Paris, 1964.
   — **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.

2) Matériel
   — Une des deux versions de la Bible citées plus haut.
   — Un dictionnaire.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les traductions de la Bible ont été innombrables, depuis les temps les plus anciens jusqu'à maintenant. Avec la Réforme est né le désir de traduire la Bible en langue vulgaire, de façon à la rendre accessible à tous.

- Il est difficile d'évaluer la version qui a le plus influencé notre langue. Signalons tout de même la Bible d'Ostervald, protestante, qui sera rééditée pendant plus d'un siècle et demi à partir de 1744, puis la Bible catholique dite de Port-Royal, présentée en 1696 par Lemaistre de Saci. Cette dernière a eu une énorme influence jusqu'aux temps modernes.

- Il existe, dans le langage courant, beaucoup d'expressions qui ne sont pas des citations de la Bible mais qui trouvent leur origine dans un événement biblique, telles que «pleurer comme une Madeleine» (voir Luc 7:36-50), «croquer la pomme» (voir le récit du jardin d'Éden en notant qu'il ne s'agissait pas d'une pomme proprement dite), «le baiser de Judas» (Matthieu 26:48).

  Voici d'autres expressions tirées de la Bible :

  — vaches grasses, vaches maigres (Genèse 41);
  — vieux comme Mathusalem (Genèse 5:27);
  — sage comme Salomon; un jugement de Salomon (IRois 3:16-28);
  — un capharnaüm (Matthieu 2);
  — à chaque jour suffit sa peine (Matthieu 6:25-34);
  — oeil pour oeil, dent pour dent;
  — les jérémiades;
  — pauvre comme Job;
  — rendre à César ce qui appartient à César.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur la langue (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Demander aux élèves de relever une autre expression d'origine biblique dans les journaux, les magazines ou dans la langue parlée d'aujourd'hui.

2. Pour compléter cette démarche, demander aux élèves d'écrire une fable, un récit ou une anecdote du quotidien, en utilisant au moins une des citations précédentes.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

TROISIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur les arts

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de relever des exemples d'expression de la religion chrétienne dans leur collectivité (décoration intérieure et extérieure des églises, croix, cimetières, tombes, mausolées, lieux de pèlerinage, etc.) et de trouver leur origine dans la Bible.
  — Après avoir comparé deux ou trois églises, pouvez-vous dire que l'art a une grande importance dans l'expression religieuse ?

- **Activité**

  Amorcer ensuite une discussion en classe en posant les questions qui suivent.
  — D'après vous, quel était l'aspect physique de Jésus ?
  — D'où vous vient l'image que vous vous faites de Jésus ?
  — Comment les gens d'autres cultures voient-ils Jésus ?

- **Synthèse**

  1. Montrer aux élèves le plus de représentations possible de Jésus, d'après différentes époques et différentes cultures (par la peinture, la sculpture, la reproduction du linceul de Turin, des icônes, etc.) (voir **Commentaires**).

     Leur demander enfin de répondre aux questions qui suivent.

     — Quels pouvaient être les sentiments de ces artistes à l'égard de Jésus ?

     — Y a-t-il des représentations de Jésus que vous préférez à d'autres ? Pourquoi ?

  2. Cette démarche pourrait être complétée par la présentation du film de Zeffirelli (voir **Commentaires**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Livres d'art sacré.

2) Matériel
   — Zeffirelli, Franco : **Jésus de Nazareth**, Éditions France-Amérique, Montréal, 1983.

3) Documents audiovisuels
   — Zeffirelli, Franco : **Jésus de Nazareth**, film.

COMMENTAIRES

- Pour présenter cette démarche, les professeurs d'enseignement moral et religieux pourraient demander la collaboration du professeur d'arts plastiques, qui les aiderait à trouver des livres de référence ou même du matériel audiovisuel.

- Le film de Zeffirelli étant très long, on peut se contenter de regarder le livre avec les élèves ou, pour ceux qui aimeraient le voir, de le présenter comme activité parascolaire.

- Le **Petit Robert** définit l'art ainsi : «Expression par les oeuvres de l'homme d'un idéal esthétique; ensemble des activités humaines créatrices visant à cette expression.»

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur la littérature

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire le livre d'Esther dans la Bible. Leur demander de résumer l'histoire (voir **Commentaires**).

- **Activités**

  1. Distribuer ensuite l'annexe K.3, un extrait de **Esther** de Racine; attribuer les rôles des différents personnages aux élèves qui désirent jouer et commencer la lecture en classe.

  2. Les élèves pourront voir la ressemblance qu'il y a entre l'Esther de la Bible, et celle de Racine.

     — Pourquoi le roi Assuérus a-t-il signé un édit qui donne l'ordre d'exterminer la population juive ?
     — Pourquoi Mardochée a-t-il refusé de plier le genou devant le ministre Aman ?
     — Comment Esther pouvait-elle sauver les Juifs ?

- Faire prendre conscience aux élèves que nombreux sont les récits dramatiques qui composent la Bible et la littérature de différentes époques (exemples : le meurtre d'Abel par Caïn, l'amour adultère de David pour Batchéba, etc.).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.

2) Matériel
   — Une bible par élève.
   — Esther (annexe K.3).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le livre d'Esther raconte l'histoire d'un complot visant à l'extermination de la nation juive au temps d'Assuérus (Xerxès), roi de Perse, et la façon dont il fut déjoué. Il explique aussi l'origine de la fête juive de «Pourim». Les appréciations portées sur ce livre varient fort à cause de l'invraisemblance apparente des événements. Certains le considèrent comme une pure fiction et d'autres, comme un roman historique. D'autres encore pensent que nos connaissances des affaires perses du 5e siècle av. J.-C. permettent de traiter Esther comme un livre historique. L'auteur n'est pas connu mais son nationalisme et sa connaissance des moeurs perses rendent vraisemblable qu'il ait été un Juif vivant en Perse avant que l'empire ne tombe aux mains de la Grèce. Le livre ne mentionne pas Dieu par son nom, mais il dit clairement qu'il gouverne les affaires humaines et manifeste une sollicitude sans faille envers son peuple. Si le complot d'Aman avait réussi, il n'y aurait eu aucun Néhémie et (bien plus important) aucun Christ.

  Tiré de **La Bible déchiffrée**, collectif, éditions Ligue pour la lecture de la Bible, et Fleurus, Paris, 1983, page 313.
  Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

- Lors de cette activité, il serait utile de rappeler aux élèves la signification de la fête juive de Pourim, ou fête des sorts, qui se célèbre le 14 Adar; elle est précédée d'un jour de jeûne. On y commémore l'action d'Esther, une jeune Juive qui, au Ve siècle avant J.-C., intervint avec audace auprès d'Assuérus, le roi des Perses et fit annuler le décret d'extermination des Juifs qu'Aman, l'intendant d'Assuérus, avait promulgué.
  En ce jour, il importe d'écouter le récit du livre biblique d'Esther, d'échanger des cadeaux comestibles et de participer à un festin. À la synagogue, pendant la lecture, on a coutume d'agiter des crécelles à la mention du nom d'Aman.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur des personnes connues du présent ou du passé

- **Mise en situation**

  Expliquer aux élèves que la Bible peut influencer toutes sortes de personnes.

- **Activités**

  1. Discuter du rôle d'un prophète (comme Jérémie) dans la société de son temps. Demander aux élèves s'il existe toujours des «prophètes», des gens qui critiquent notre société sur une base biblique ou morale.

  2. Lire Matthieu 5:16 (voir aussi Matthieu 22:39).
     «C'est ainsi que votre lumière doit briller devant les hommes, afin qu'ils voient le bien que vous faites et qu'ils louent votre Père qui est dans les cieux.»

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de trouver des personnages qui, d'après eux, servent d'exemples aux autres et dont la vie est inspirée de la Bible. Qu'ils en choisissent un et qu'ils fassent une recherche plus approfondie sur sa vie pour montrer en quoi il peut servir d'exemple pour l'humanité.

  (Vous pouvez citer quelques-uns des noms suivants : Terry Fox, Wilfrid Grenfell, Martin Luther King, le cardinal Léger, Nellie McClung, Georges Müller, le pasteur Niemoller, Albert Schweitzer, la mère Teresa, Desmond Tutu, Jean Vanier. La personne choisie peut être aussi un membre de la famille de l'élève ou une connaissance. Il ne s'agit pas nécessairement d'une personne célèbre.)

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- De nos jours, les éditorialistes se prennent souvent pour des «prophètes». Il serait peut-être intéressant de demander aux élèves d'étudier un de ces prophètes modernes, dans le but d'établir la base de sa pensée.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

SIXIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur la loi

- **Mise en situation**

  Distribuer des bibles et demander aux élèves de lire le passage 20:1-17 de l'Exode.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves d'écrire les dix commandements.

  2. Chercher avec les élèves les commandements qui font aujourd'hui partie des lois du Canada.

  3. Demander aux élèves quels commandements sont, à leur avis, les plus difficiles à respecter et pourquoi.

  4. Demander des volontaires pour participer à un débat sur l'opposition entre la loi concernant l'ouverture des commerces le dimanche et le commandement biblique «Vous garderez le sabbat, car c'est pour vous une chose sainte. On travaillera six jours; mais le septième jour sera un jour de repos...»

- **Synthèse**

  Amorcer une discussion sur la justice du principe voulant qu'on donne aux gens la même récompense pour l'exécution d'un même travail. (Vous pouvez faire allusion à la discrimination sexuelle.)

- **Activité de prolongement**

  Faire ressortir les ressemblances et les différences entre la conception de la justice présentée dans la parabole des ouvriers de la onzième heure (Matthieu 20:1-16) et la conception de la justice de la société canadienne actuelle (voir **Commentaires**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Bible et société, sir Frederick Catherwood, annexe K.4.

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Faire remarquer que Matthieu 20:1-16 est une parabole démontrant essentiellement la nature de la grâce de Dieu dans le salut de l'homme. Tous sont égaux tant dans leurs besoins que dans l'action salutaire de Dieu, peu importe la durée de leur éloignement de l'amour de Dieu. La parabole est présentée comme un moyen d'amorcer une discussion au sujet de la justice sociale, qui trouve sa base dans la justice divine.

- Une autre activité de prolongement serait de chercher des exemples de châtiments dans l'Ancien Testament (par exemple, dans Lévitique 20) et de les comparer avec la façon dont on traite aujourd'hui les contrevenants.

- Pour le débat sur le travail le dimanche, demander à chaque équipe d'appuyer sa position sur la Bible.

- Faire remarquer aux élèves que certains font une différence entre la morale individuelle et la moralité publique. Cette distinction est visible dans les dix commandements.

- Catherwood voit la Bible comme source de toute loi, de toute moralité et de toute science (voir annexe K.4). Il serait peut-être intéressant de discuter ses affirmations avec vos élèves.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de montrer par des exemples l'influence de la Bible sur la société.

SEPTIÈME DÉMARCHE

Influence de la Bible sur les mouvements religieux

- **Mise en situation**

  1. Faire ressortir par la discussion tout ce que les élèves savent de l'Armée du Salut puis lire avec eux l'annexe K.5.

  2. Au tableau, dresser la liste de tous les faits découverts (par exemple, ramasser les vieux vêtements, aider les alcooliques, faire la collecte d'argent à Noël pour aider les indigents).

- **Activité**

  Trouver les textes auxquels renvoient les références bibliques suivantes et demander aux élèves de relever les aspects du travail de l'Armée du Salut qui sont fondés sur la Bible :

Marc 9:41	Nourrir l'indigent.
Matthieu 25:34-40	Vêtir et nourrir l'indigent, lui donner un foyer, visiter le malade et le prisonnier.
Psaume 81:1-4	Type de service religieux dans lequel la musique est importante.
II Timothée 2:3-7	Fondement militaire.
Actes 10:42	La prédication.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'examiner l'influence de la Bible sur certains des organismes suivants : le Y.M.C.A., les Scouts, les foyers pour femmes battues, les orphelinats, certains mouvements missionnaires, etc.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'Armée du Salut (annexe K.5).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le but de la présente activité est de traiter d'un mouvement religieux moderne influencé par la Bible.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de démontrer les différentes manières d'aborder la Bible, en expliquant les façons dont elle a été perçue.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La Bible en tant que littérature

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de répondre à la question qui suit.

     — Comment décririez-vous la Bible à quelqu'un d'une autre culture ?

  2. Faire remarquer aux élèves que l'on peut se poser trois questions fondamentales sur toute oeuvre littéraire (la Bible comprise).

     — Qu'est-ce que l'oeuvre veut dire ? (Contenu et message.)
     — Comment l'auteur le dit-il ? (Genres littéraires et outils stylistiques.)
     — Pourquoi l'auteur dit-il ce qu'il dit, de la façon dont il le dit ? (Sens.)

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire les passages bibliques qui suivent, individuellement ou en groupes, et leur faire remarquer le genre littéraire (voir **Commentaires**).

  — Genèse 2:4-25 — mythe,
  — Psaume 23 — poésie,
  — Exode 14 — épopée,
  — Luc 10:25-37 — parabole,
  — Épître de Paul à Philémon.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de relever la «vérité» contenue dans au moins deux des paraboles suivantes :

  — la parabole du riche insensé (Luc 12:13-21),
  — la parabole du figuier stérile (Luc 13:6-9),
  — la parabole du festin (Luc 14:15-24),
  — la parabole de la brebis égarée (Luc 15:1-7),
  — la parabole du pharisien et du publicain (Luc 18:9-14).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Charpentier, Étienne : **Pour lire l'Ancien Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1982.
   — Charpentier, Étienne : **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983.

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il faut souligner que la Bible est un amalgame de diverses oeuvres littéraires. La littérature est surtout une oeuvre d'art; elle véhicule les valeurs d'un temps particulier ou de tout temps et elle offre au lecteur des expériences nouvelles. Comme l'a écrit Aldous Huxley, grand écrivain britannique :

  «L'expérience n'est pas ce qui arrive à une personne, mais ce que la personne fait de ce qui lui arrive.»

- Il est important de rappeler aux élèves que la présente activité concerne exclusivement la Bible en tant qu'oeuvre littéraire. Les termes «mythe» et «fable» identifient des genres littéraires et se rapportent à la forme, non au contenu. Par exemple, le mot «mythe», dans le contexte, ne veut pas dire quelque chose qui n'est pas vrai mais une forme littéraire qui tente de révéler une vérité plus large.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de démontrer les différentes manières d'aborder la Bible, en expliquant les façons dont elle a été perçue.

DEUXIÈME DÉMARCHE

La Bible en tant que récit de l'histoire

- **Mise en situation**

  Faire lire aux élèves une chronologie de la Bible (voir annexe K.6) afin de leur montrer que bon nombre des événements et des personnages qui y sont mentionnés ont réellement existé (établir des correspondances).

  Donner des renseignements provenant de deux ou trois sources non bibliques sur des personnages ou des événements bibliques.

- **Activité**

  Lire la parabole du bon Samaritain et demander aux élèves si Jésus racontait une histoire vécue. Sinon, demandez-leur pourquoi il l'a racontée. Leur expliquer que les Samaritains étaient généralement mal vus par le peuple juif.

- **Synthèse**

  Mettre en valeur le fait que, quoique le but premier des auteurs bibliques soit de montrer la signification religieuse ou spirituelle des événements rapportés, la Bible demeure une source importante de renseignements historiques et archéologiques.

- **Activité de prolongement**

  Montrer des photos de découvertes archéologiques et établir un rapport avec des passages bibliques (par exemple d'importantes découvertes archéologiques effectuées à Jéricho appuient le récit trouvé dans Josué 6).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Castel, François : **Histoire d'Israël et de Juda**, Éditions du Centurion, Paris, 1983.
   — Grant, Robert M. : **Introduction historique au Nouveau Testament**, éditions Payot, Paris, 1969, pages 9-15, 58-72, 238-242.
   — Rossel, Monique : **Le monde de la Bible**, éditions Sator EBV, Paris, 1982, page 33.
   — Cazelles, H. : **Histoire politique d'Israël, des origines à Alexandre le Grand**, (PBSB ATI), Desclée, Paris, 1982.
   — Perrot, C. : **Jésus de l'Histoire** (Jésus et Jésus-Christ II), Desclée, Paris, 1979.

2) Matériel
   — Chronologie (annexe K.6).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le mot «histoire» est ambigu. Il a trois sens possibles. Il peut se rapporter à la discipline ou au phénomène (comme dans «l'étude de l'histoire»), ou à la véracité d'un récit (l'historicité comme dans «Jésus est un personnage de l'histoire»). Enfin, le terme peut signifier le récit lui-même, l'écriture de l'histoire (comme dans «voici l'histoire d'Israël»).

- Des renseignements précieux sur les événements de la Bible, provenant de sources non bibliques ou de découvertes archéologiques, figurent dans l'ouvrage **Introduction historique au Nouveau Testament**. D'autres sources de référence non bibliques sur la vie de Jésus sont indiquées dans l'annexe D.2 du **Guide d'enseignement moral et religieux protestant de deuxième année du secondaire**.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de démontrer les différentes manières d'aborder la Bible, en expliquant les façons dont elle a été perçue.

TROISIÈME DÉMARCHE

La Bible en tant que révélation

- **Mise en situation**

  Donner une définition du mot «révélation» à la classe (voir **Commentaires**). Demandez-leur d'en fournir des exemples.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en groupes de quatre ou cinq élèves. Demandez-leur de lire les extraits bibliques suivants au sujet de la nature et de la volonté de Dieu :

     — Genèse 12:1-3, 15:13-21, 17:15-21, 18:17 (Dieu et Abraham),
     — Exode 3:7-22 (Dieu et Moïse).

  2. Demander aux élèves de trouver des réponses aux questions qui suivent.

     — Qu'est-ce que ces extraits nous disent sur la nature et la volonté de Dieu ?
     — De quelle façon Dieu a-t-il révélé sa volonté à ces deux personnes ?
     — De quel point de vue sont écrits ces extraits ?

  3. Demander aux élèves de lire les passages qui suivent.

     — Exode 6:2-13, Nombres 12:1-8 (Dieu et Moïse), Jean 1:1-18, 14:7-14 (Dieu et le Christ).
     — Que disent ces extraits au sujet de la façon qu'a Dieu de communiquer ?
     — Quelle image de Dieu peut-on en faire ressortir ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le verbe «révéler» signifie dévoiler une chose cachée afin qu'elle soit vue et connue telle qu'elle est. De même, quand nous parlons ici de révélation, la perspective biblique a deux facettes : les desseins de Dieu et sa personne. D'une part, Dieu révèle à l'humanité ce qu'il a fait dans le passé, ce qu'il fait dans le présent et ce qu'il fera à l'avenir, ainsi que ce qu'il attend d'elle. D'autre part, la Bible proclame que Dieu se manifeste à l'humanité. Selon la Bible, la révélation n'est pas une simple transmission de renseignements, mais l'apparition de Dieu à des personnes pour leur révéler ses mystères et sa volonté. La **révélation** peut donc être considérée comme la communication par Dieu de vérités à son sujet.

- Le centre d'intérêt de la révélation, selon les chrétiens traditionalistes, se trouve dans la Bible. Les Écritures révèlent la vérité par le texte et la révélation constitue l'activité divine qui a mené à sa production. Les chrétiens libéraux, cependant, parlent de la révélation comme de l'action de Dieu dirigeant l'histoire biblique et rendant les individus conscients de lui et de ses desseins. Les Écritures, selon les libéraux, ne sont donc pas strictement une révélation, mais la réaction humaine à la révélation, à un moment et à un endroit donnés.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de démontrer les différentes manières d'aborder la Bible, en expliquant les façons dont elle a été perçue.

TROISIÈME DÉMARCHE

La Bible en tant que révélation (suite)

- **Synthèse**

  Récapituler en demandant aux élèves de lire la deuxième épître de Paul à Timothée (3:16-17) et de répondre à la question suivante :

  «Dieu peut-il se révéler d'autres façons aux êtres humains ?»
  (Vous pouvez citer la musique, la peinture, le théâtre, la nature (Psaume 19) ou certains personnages qui témoignent de l'existence de Dieu à travers leur vie et leurs actes.)

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la composition de la Bible, en décrivant ses origines et la répartition des textes.

PREMIÈME DÉMARCHE

Origine des traditions orale et écrite

- **Mise en situation**

1. Présenter le concept de tradition orale de la Bible en demandant :

   «Comment avez-vous appris certains épisodes de la jeunesse de vos parents ?»
   «Si vous avez des enfants, comment leur ferez-vous connaître certaines de vos expériences ou des façons de penser qui vous semblent importantes ?»

2. Faire comprendre aux élèves que bien avant que les choses ne soient écrites, les gens se racontaient des histoires, chantaient, partageaient des idées, récitaient des poèmes et se racontaient des événements d'après leurs souvenirs. Les histoires les plus importantes étaient apprises par coeur et répétées lors d'événements spéciaux ou importants au cours desquels les gens se rencontraient.

- **Activités**

1. Demander aux élèves de tenter d'expliquer pourquoi, à un moment donné, on s'est mis à écrire la tradition et les récits jusqu'alors transmis oralement.

   Par exemple :
   — de nouvelles techniques sont apparues (l'imprimerie),
   — plus de gens ont appris à lire,
   — on a eu peur que l'histoire orale ne se perde ou ne soit oubliée.

2. Demander aux élèves d'écrire un court paragraphe relatant leurs souvenirs sur un cours spécifique en enseignement moral et religieux (l'enseignant choisira un cours en particulier).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les trois étapes de la formation de la Bible (annexe K.7).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Tradition orale**
  — La tradition orale a continué d'exister parallèlement à la tradition écrite parce que la plupart des gens étaient illettrés et que les documents écrits étaient rares et coûteux.

- **L'étape de la révision**
  — C'est l'étape où l'on a rassemblé les différents récits pour former une seule unité. Cette dernière étape a abouti au contenu de la Bible tel que nous le connaissons aujourd'hui.

- L'importance du récit est évidente depuis toujours. Des récits ont été produits par toutes les sociétés, à toutes les époques de l'histoire humaine. Les récits rapprochent les gens, leur donnent un sentiment d'appartenance. Chaque récit mène à un monde enchanté et exprime les vérités profondes de l'expérience humaine.

- Étant donné la tendance moderne à se méfier de toute histoire qui n'est pas écrite, et de croire que l'histoire moderne est véridique, il serait intéressant de demander aux élèves comment ils savent, par exemple :
  — qui a découvert l'Amérique;
  — le pays d'origine de leur propre famille.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la composition de la Bible, en décrivant ses origines et la répartition des textes.

PREMIÈME DÉMARCHE

Origine des traditions orale et écrite (suite)

3. Ramasser les feuilles et lire plusieurs des paragraphes pour montrer que, même si tous les élèves ont vécu la même expérience, les descriptions de l'événement sont toutes différentes.

- **Synthèse**

  Conclure en faisant remarquer que, de la même façon, les spécialistes de la Bible ont recueilli et étudié beaucoup de documents, et qu'ils en ont gardé ou rejeté au cours d'un travail de révision qui a abouti à la Bible telle que nous la connaissons (voir annexe K.7).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES (suite)

- Il est utile de faire remarquer aux élèves que même à notre époque de documentation, il y a des gens qui prétendent que le massacre des Juifs par le régime hitlérien n'a jamais eu lieu. Le gouvernement turc nie toujours le massacre des Arméniens après la Première Guerre mondiale et les Japonais n'ont admis qu'en partie que l'armée japonaise a massacré des milliers de Chinois dans les années 30.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la composition de la Bible, en décrivant ses origines et la répartition des textes.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le canon

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves d'énumérer au moins trois critères ou règles (canons) qui serviront à déterminer le contenu de l'album scolaire de l'année prochaine.

2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

   — Quels critères ont été choisis ? Pourquoi ?
   — Pourquoi est-il important d'établir des critères ?

- **Activités**

1. Distribuer l'article **Le canon de la Bible** (voir annexe K.8).

2. Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

   — Que signifient les mots «Bible» et «canon» ?
   — Qu'est-il arrivé à Jamnia en l'an 90 avant Jésus-Christ ?
   — Qu'est-ce que la version des Septante ?
   — Pourquoi a-t-il fallu 300 ans avant la formulation finale du canon ?

3. Montrer que la Bible est une sorte d'anthologie. Indiquer qu'elle a grandi au cours des siècles et qu'elle est le résultat du travail de multiples auteurs et réviseurs.

4. Distribuer des bibles et demander aux étudiants de regarder la table des matières.

5. Demander aux élèves de décrire les principales parties de la Bible et les principales divisions de chaque partie.

6. Lire Apocalypse 22:18-19 et demander aux élèves ce qui a motivé un tel énoncé.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le canon de la Bible (annexe K.8).
   — À chacun sa Bible (annexe K.9).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

Canon : (XIII[e] siècle) = Ensemble de livres admis comme divinement inspirés. Canon de l'Ancien, du Nouveau Testament.

- Il est très important de faire remarquer aux élèves que la datation des livres de la Bible est une tâche difficile et qu'il y a beaucoup de variations entre les systèmes de dates. Par ailleurs, la datation est parfois influencée par la découverte de manuscrits plus anciens.

- On trouve des textes non bibliques comme les évangiles de Barnabé et de Marie dans les textes de Nag Hamadi et dans les manuscrits de la mer Morte.

- Il pourrait être intéressant de noter que les protestants et les catholiques ont des canons différents de la Bible. Les catholiques incluent les textes deutérocanoniques dans leur canon de l'Écriture (voir annexe K.9).

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la composition de la Bible, en décrivant ses origines et la répartition des textes.

TROISIÈME DÉMARCHE

Multiples versions de la Bible

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves quelle langue parlaient les auteurs de l'Ancien Testament (l'hébreu). Leur demander ensuite quelle langue parlait Jésus (l'araméen). Faire un bref historique de l'influence grecque au Proche-Orient et de la domination de cette région par l'empire romain.

- **Activités**

  1. Distribuer l'article **La Bible : Comment nous y avons accès** (annexe L.10).

  2. Distribuer l'article **Deux versions de la Bible** (annexe K.11). Comparer les deux versions.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  1. Pourquoi les premières versions de la Bible utilisées par les chrétiens étaient-elles en latin et en grec ?

  2. Pourquoi avons-nous traduit la Bible en français et en d'autres langues modernes ?

  3. Quel problème le fait d'avoir traduit la Bible en tant de langues pose-t-il au lecteur d'aujourd'hui ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Le Monde de la Bible**, éditions Sator EBV, Paris, 1982.
   — **Revue Express International**, n° 1813, avril 1986, France (numéro spécial sur la Bible).

2) Matériel
   — La Bible : Comment nous y avons accès (annexe K.10).
   — Deux versions de la Bible (annexe K.11).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les élèves devraient être encouragés à l'avance à apporter une bible de la maison.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser les débuts de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans le récit de la création et de la chute.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La création

- **Mise en situation**

  Lire Genèse 1; 2:1-24, et discuter des points qui suivent.

  — Quels actes décrits dans cette histoire se produisent encore aujourd'hui ?
  — En quoi le monde a-t-il changé depuis la création ?
  — De quelle manière le récit de la Genèse décrit-il Dieu ?

- **Activités**

  1. Diviser la classe en petits groupes d'environ quatre élèves et leur demander de lire Genèse 2:4b-25 et de répondre aux questions de discussion (voir annexe K.12).

  2. Distribuer **La Création selon Luther** (voir annexe K.13) et demander à toute la classe de discuter des questions qui suivent.

     — Comment Luther voit-il la création ?
     — Quelle image de Dieu est dépeinte dans la version de la création de Luther ?
     — Quel est le rapport entre la vision de Luther et le récit biblique ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Charpentier, Étienne : **Pour lire l'Ancien Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1982.

2) Matériel
   — La Création (annexe K.12).
   — La Création selon Luther (annexe K.13).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le mot hébreu «Adam», qui signifie «homme», est dérivé du mot «adaman», qui veut dire «sol, terre». Le mot hébreu signifiant «femme» est «ishshah», qui veut dire «issue de l'homme».

- **Une réflexion de sagesse.** Quel est le genre littéraire de ce texte ? Évidemment pas un «reportage en direct» ni un enseignement sur l'histoire ou la géographie. Il s'agit plutôt d'une réflexion de sages qui s'interrogent sur les grandes questions humaines : D'où venons-nous ? Où allons-nous ? Pourquoi cette mystérieuse attirance des sexes ? Quel est le rapport de l'homme avec Dieu, avec la nature (le travail), avec les autres ? Pour tenter de répondre à ces questions, l'auteur s'appuie sur sa propre réflexion, mais aussi sur celle des sages d'autres civilisations; surtout, il réfléchit à partir de sa foi. Les croyants qui l'ont précédé ont médité déjà sur l'Exode, l'entrée en Canaan; dans ces événements, ils ont découvert un certain visage de leur Dieu. C'est surtout à partir de ce qu'il connaît ainsi de son Dieu que l'auteur essaie de répondre.
  Adam et Ève. Écartons d'abord une difficulté. On entend dire parfois : «Adam et Ève n'ont jamais existé». Cela montre qu'on n'a rien compris au genre littéraire de ce texte. L'humanité a bien commencé un jour. Avec qui ? Où ? Comment ? C'est à la science de répondre à ces questions, non à la Bible. Mais le ou les premiers couples que la science nous présentera comme premiers hommes, la Bible le ou les appelle «Adam et Ève». Ces noms signifient en hébreu Monsieur l'Homme et Madame la Vie; ce sont donc des noms symboliques représentant à la fois les premiers êtres humains et tout être humain, tous les êtres humains.

  Tiré de : **Pour lire l'Ancien Testament** de Étienne Charpentier, Éditions du Cerf, Paris, 1982, page 39.
  Reproduit avec l'aimable autorisation des Éditions du Cerf.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser les débuts de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans le récit de la création et de la chute.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Dieu et la création

- **Mise en situation**

  1. Distribuer et lire **Genèse** de Victor Hugo (voir annexe K.14).

  2. Diviser les élèves en groupes de trois et leur demander de discuter des questions qui suivent.

     — Comment ce poème se compare-t-il à l'histoire de la création dans Genèse I ?
     — D'après vous, Victor Hugo attribue-t-il un rôle à Dieu dans la création du monde ? Justifiez votre réponse.

- **Activité**

  Demander à toute la classe de s'interroger sur ce que serait l'ordre idéal dans le monde.

  — Quelle devrait être l'attitude des hommes à l'égard de leur environnement ?
  — Quels devraient être les rapports entre les hommes ? Devrait-il y avoir un code moral ?

- **Synthèse**

  Le concept de Dieu est-il nécessaire à la vie de l'homme ?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de comparer Genèse 1 et 2 à l'oeuvre de Michel-Ange intitulée **La création du monde**. Demander aux élèves d'expliquer les divers symboles de cette peinture.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence destinés au personnel enseignant

2) Documents
   — Poème Genèse de Victor Hugo (annexe K.14).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure d'analyser les débuts de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans le récit de la création et de la chute.

TROISIÈME DÉMARCHE

La chute

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion sur la signification du mot «chute»; indiquer aux élèves que le péché commis par Adam n'était pas de vouloir comprendre la moralité mais c'était surtout la désobéissance et la volonté de se situer au même niveau que Dieu. Vous pouvez mentionner la notion du «péché originel», telle que l'énonce Paul (Épître aux Romains 6-7).

- **Activités**

  1. Lire Genèse 3.

  2. Discuter des questions qui suivent.

     — Pourquoi ce récit est-il considéré comme l'histoire de «la chute» de l'humanité ?
     — Comment les relations de l'homme avec Dieu changent-elles après la chute ?
     — En quoi les relations entre Adam et Ève changent-elles ?
     — Qu'est-ce qui montre que Dieu est miséricordieux, même quand il est représenté comme un juge ? (Genèse 3:15)

  3. Distribuer **Marc et Éva** et demander aux élèves de répondre aux questions à la fin du texte (voir annexe K.15).

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de faire une recherche sur les façons dont le mal est représenté dans diverses cultures (symboles, mythes, etc.) et d'en trouver les origines. Quelques symboles du mal : dragon, serpent, loup (louve), Satan, la Mort.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Chevalier, Jean, Gheerbrant, Alain : **Dictionnaire des Symboles**, éditions Robert Laffont et éditions Jupiter, Paris, 1982.

2) Matériel
   — Marc et Éva (annexe K.15).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure d'analyser l'alliance entre Dieu et le peuple hébreu, en relevant la promesse faite à Abraham, à Moïse et à David.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Abraham

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de définir le mot «alliance» et d'en trouver des synonymes, puis de citer divers exemples d'alliances conclues notamment entre :

   — des amoureux : un baiser, une promesse, un échange de cadeaux;
   — des époux : un contrat de mariage;
   — un élève et un professeur : des règles en vigueur en classe et préparées conjointement par le professeur et ses élèves au début de l'année;
   — un employé et son patron : une convention collective;
   — un locataire et son propriétaire : un bail.

- **Activité**

Distribuer des exemplaires du document **Promesse de Dieu à Abraham** (voir annexe K.16) et demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui suivent.

— Qui était Abraham ?
— Pourquoi était-il considéré comme un homme ayant la foi ?
— Que représente la terre promise ?
— Citez certains de vos contemporains qui, à l'instar d'Abraham, sont convaincus d'avoir une mission précise à remplir.

- **Synthèse**

1. Lire le texte de Genèse 12:1-3 et 17:1-27.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Promesse de Dieu à Abraham (annexe K.16).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Alliance** : Dieu et l'homme : la main dans la main, voilà ce qu'est l'alliance, la base de toute l'histoire d'Israël. L'alliance se vit comme un pacte d'amour entre Dieu et son peuple. Dieu prend l'initiative; il donne sa parole. L'homme qui accepte cette parole accepte de s'y conformer; le peuple d'Israël s'engage à adorer uniquement Dieu et Dieu, en retour, s'engage à le secourir.

- La lettre «H» ajoutée aux noms d'Abraham et de Saraï est l'une des lettres de l'hébreu qui composent le nom de Dieu. Le «hé», lettre correspondant au «H», signifie «Hashem» (le saint nom), qui constitue une référence à Dieu.

- Abraham a été amené à faire cela par sa foi. Or, la foi est un phénomène actif, dynamique. On pourrait même penser à ce mot comme s'il était un verbe (un mot d'action) et pas un nom (un mot passif), car la foi est une façon d'être par rapport à la vie, une attitude qui donne à celle-ci son sens et sa cohésion. C'est donc autour de la foi que s'articule l'orientation qu'une personne donne à sa vie. Il s'agit d'une motivation fondamentale, d'une conviction qui modèle les réactions d'une personne.

- **Abraham**, appelé Abram jusqu'à ce que Yahveh lui impose le nom d'Abraham qui ne serait qu'une variante d'Abram (le père est grand) mais qui, dans le contexte, est un nom nouveau (père des multitudes). **Sara** appelée Saraï jusqu'à ce que Yahveh lui donne le nom de Sarah, qui veut dire «princesse souveraine».

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure d'analyser l'alliance entre Dieu et le peuple hébreu, en relevant la promesse faite à Abraham, à Moïse et à David.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Abraham (suite)

2. Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

   — Selon Genèse 12:1-3, quel rapport existait entre Dieu et Abram ?
   — Énumérez les promesses faites à l'origine par Dieu à Abram dans Genèse 12:1-3.
   — Pourquoi les noms d'Abram et Saraï ont-ils été modifiés pour devenir Abraham et Sarah ? Que signifient les nouveaux noms ?
   — Quelle était la nature de l'alliance conclue entre Dieu et Abraham dans Genèse 17:1-27 ? Pourquoi a-t-il été nécessaire de conclure une seconde alliance ?
   — Quelles promesses Dieu a-t-il faites à Abraham en vertu de la seconde alliance ? En quoi ressemblent-elles à celles de la première alliance ? En quoi sont-elles différentes ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure d'analyser l'alliance entre Dieu et le peuple hébreu, en relevant la promesse faite à Abraham, à Moïse et à David.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Moïse

- **Mise en situation**

  Demander à des élèves volontaires de faire un jeu de rôles illustrant le dialogue (voir annexe K.17) qui s'est déroulé entre Dieu et Moïse. Pour donner une dimension plus sacrée à cette scène, l'enseignant pourrait au préalable enregistrer sur cassette un élève qui représenterait la voix de Dieu s'adressant à Moïse, pour reproduire l'enregistrement lors du jeu de rôle.

- **Activité**

  Amorcer ensuite une brève discussion sur la concordance du dialogue et de l'histoire relatée dans la Bible.

- **Synthèse**

  Récapituler en demandant aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

  — De quelle façon la nature de la relation entre Dieu et Israël s'est-elle modifiée à la suite de la nouvelle alliance ?
  — Quelles modifications sont apportées aux tâches et aux responsabilités du peuple hébreu lors de la conclusion de la nouvelle alliance ?
  — Pourquoi le peuple hésitait-il à conclure cette nouvelle alliance ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Débat sous forme de jeu de rôles (annexe K.17).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure d'analyser l'alliance entre Dieu et le peuple hébreu, en relevant la promesse faite à Abraham, à Moïse et à David.

TROISIÈME DÉMARCHE

L'alliance avec David

- **Mise en situation**

  Revoir brièvement la définition du mot alliance (première démarche de l'objectif 3.2).

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire les passages suivants de la Bible :

     — Psaume 89:1-38
     — Psaume 132:1-18
     — II Samuel 7:1-17

  2. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

     — Quelle a été la promesse de Dieu à David ?
     — De quelle façon cela l'a-t-il touché ? Quelles responsabilités découlaient vraisemblablement de l'accord ?
     — Quelle qualité rendait David digne de cette alliance avec Dieu ?
     — Comment vous seriez-vous senti à sa place ?
     — Est-ce qu'une nouvelle alliance a été conclue entre Dieu et le peuple d'Israël par l'entremise de David ?

  3. Diviser la classe en groupes de trois élèves.

  4. Demander à chaque groupe de dresser sur de grandes feuilles blanches un tableau chronologique qui illustre les alliances conclues par Dieu avec Moïse, Abraham et David. Les élèves doivent y indiquer les dates approximatives et les modalités de chaque alliance.

- **Synthèse**

  Exposer le travail de chacun des groupes.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Une bible.

2) Matériel
   — Grandes feuilles blanches, crayons feutres.
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser la relation entre Dieu et l'être humain telle qu'elle s'exprime dans la Loi, en relevant diverses prescriptions morales et religieuses qui témoignent de cette relation.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La Loi

- **Mise en situation**

  1. Distribuer des exemplaires de **La loi dans une perspective juive** (annexe K.18).

  2. Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

     — Quelle différence y a-t-il entre la loi écrite et la loi orale ?
     — Pourquoi, d'après vous, les Juifs attachent-ils de l'importance à la Torah écrite ?

- **Activités**

  1. Diviser la classe en petits groupes et donner à chacun des extraits des passages suivants : Deutéronome 12-17; 18-25; Lévitique 17-26.

  2. Demander aux élèves de compléter le tableau suivant à partir des règles énoncées dans les textes.

Nom ou type de l'obligation	Description de l'obligation	Nature de l'obligation (sociale, morale, religieuse)	Observance de nos jours (s'il y a lieu)

  3. Demander à chaque groupe de faire part de ses conclusions au reste de la classe.

- **Synthèse**

  Récapituler les notions étudiées en débattant la question qui suit.

  — L'observance des préceptes religieux est-elle nécessaire à l'engagement religieux ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — La loi dans une perspective juive (annexe K.18).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Qui sont les prophètes ?

- **Mise en situation**

  Donner une brève explication sur les livres prophétiques et sur le rôle de chacun des prophètes Amos, Jérémie, Osée et Ésaïe (voir annexe K.19).

- **Activités**

  1. Diviser la classe en quatre groupes et donner à chacun l'un des extraits suivants à lire :

     — Amos 5:1-27
     — Osée 11:1-9
     — Jérémie 31:23-34
     — Ésaïe 6:1-13; 42:1-9.

  2. Puis demander à chaque groupe de répondre aux questions qui suivent.

     — Quel était le message fondamental du prophète ?
     — En faveur de quoi les prophètes prêchaient-ils ? Contre quoi s'insurgeaient-ils ?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de déterminer ensemble ce que ces prophètes avaient en commun.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'écrire un scénario ou une nouvelle comme s'ils étaient des prophètes des temps modernes. Demander aux élèves de penser au style oratoire, aux péchés à dénoncer et au châtiment que subiront les impénitents. Ils doivent également tenir compte de la réaction du gouvernement, de l'Église et des particuliers.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les livres prophétiques (annexe K.19).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les prophètes transmettaient un message qui disait aux gens d'abandonner leur mode de vie courant et leur rappelait leur engagement envers l'alliance. Les prophètes étaient en mesure d'évaluer le climat social et les conséquences qui en découleraient. Ils étaient, pour ainsi dire, les éditorialistes de leur époque.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Amos — l'injustice

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de décrire ou de relater une injustice dont ils ont été victimes ou témoins. Leur demander d'expliquer pourquoi ils trouvent cette situation injuste et comment il serait possible d'y remédier.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent, à l'aide des extraits proposés et tirés du livre d'Amos.

     — Qui était Amos ? Quel genre de travail faisait-il ? (Amos 1:1 et l'introduction.)
     — Quels crimes sont dénoncés dans Amos 2:6-8 ? dans Amos 5:11-12 ? dans Amos 6:4-7 ? dans Amos 8:4-6 ?
     — Pourquoi Dieu est-il tout particulièrement fâché contre le peuple d'Israël (Amos 2:9-10) ?
     — Par quels moyens avait-il déjà tenté de le remettre dans le droit chemin (Amos 4:6-11) ?
     — Quel semblant de justice ne leur évitera pas le châtiment (Amos 5:25-27) ?
     — Quels châtiments Dieu leur réserve-t-il d'après Amos (5:16-20; 6:9-10 et 7:1-9, les trois visions) ?
     — De quelle façon Amos conclut-il son livre (chapitre 9) ?

  2. Distribuer le tableau traitant des injustices tirées du livre d'Amos et de leur intérêt à notre époque (voir annexe K.20) et demander aux élèves de le remplir, individuellement ou par deux.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — La Bible

2) Matériel
   — Différents types d'injustices tirés du livre d'Amos et leur à-propos dans le monde d'aujourd'hui (annexe K.20).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les Israélites du Nord avaient rejeté l'alliance conclue avec David et donc tout droit aux promesses de Jéhovah. Ils étaient également convaincus, dans leur arrogance, que, puisqu'ils faisaient partie du peuple élu, aucune calamité ne pouvait s'abattre sur eux. Ils vénéraient Dieu en paroles, mais pas en pensée. Ils étaient égoïstes, cupides, immoraux et opprimaient les pauvres. La justice était absente de leur société. Amos est venu à ce peuple pour l'avertir de l'imminence d'un péril. Il ne nomme pas les Assyriens, mais il prédit clairement l'exil. Il a pour mission de prévenir le peuple, mais aussi de lui permettre la délivrance.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Amos — l'injustice (suite)

3. Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

   — Comment Amos définirait-il le terme «injustice» ?
   — Quelle est, selon vous, la situation la plus injuste dans le monde d'aujourd'hui et que peut-on faire pour y remédier ?
   — Quelle était, selon Amos, la situation la plus injuste ?
   — Pourquoi la justice convaincrait-elle certaines personnes de croire en Dieu ?

- **Synthèse**

  Récapituler en étudiant comment le livre d'Amos révèle la bonté de Dieu à un peuple indigne.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Amos — la bénédiction

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de faire une lecture à haute voix d'Amos 9:1-15.

- **Activités**

  1. Amorcer une discussion en posant les questions qui suivent.

     — En quoi ce chapitre est-il différent du reste du livre ?
     — Que signifie la bénédiction de Dieu ?

  2. Demander aux élèves quelles étaient les croyances d'Amos à propos de Dieu. Les inviter à trouver dans le texte des exemples qui traduisent ces croyances.

- **Synthèse**

  Récapituler en discutant de l'à-propos, dans le monde d'aujourd'hui, des préceptes du livre d'Amos.

  — Qui, de nos jours, pourrait-on comparer à Amos le berger ?
  — Où irait cette personne pour livrer son message ?
  — Quel comportement condamnerait-elle ?
  — Quel châtiment ou catastrophe prédirait-elle ?
  — Quelle serait probablement la réaction de son auditoire ?

- **Activités de prolongement**

  1. Demander aux élèves d'écrire une page de journal où ils se mettront à la place d'Amos pour décrire comment ce dernier se sentait à la fin de son premier jour à Béthel, ou lorsqu'il se préparait à quitter Béthel, quand Amatsias (le prêtre) l'en a expulsé.

  2. On peut répartir la classe en petits groupes et les charger de préparer un montage audiovisuel, de faire un collage ou de relever des articles de journaux qui traduiraient le message d'Amos aujourd'hui.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Jérémie — la vocation

- **Mise en situation**

  Distribuer aux élèves l'annexe K.21, **Jérémie**, qui donne les grandes lignes de la vie de ce prophète, et la lire avec le groupe.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Jérémie 1:1-2:37.

  2. Amorcer une discussion fondée sur les questions qui suivent.

     — De quelle façon Jérémie s'oppose-t-il à une nation entière ?
     — Quels versets indiquent que Jérémie a été spécialement choisi par Dieu pour devenir prophète ?
     — Que représentent les divers symboles dans la vision de Jérémie ?
     — Quelles sont les conséquences de l'infidélité d'Israël ?

- **Synthèse**

  Récapituler en discutant de l'énoncé qui suit.

  — Jérémie était jeune lorsqu'il a eu ses visions. Que feriez-vous dans une situation semblable ?

- **Activités de prolongement**

  1. Distribuer **À quel âge ?** (annexe K.22) et demander aux élèves de remplir ce questionnaire.

  2. Poser les questions qui suivent.

     — Pourquoi, à votre avis, la société impose-t-elle un âge minimal pour certaines activités ?
     — Pourquoi certains jeunes croient-ils que les personnes plus âgées ne les écoutent pas ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Jérémie (annexe K.21).
   — À quel âge ? (annexe K.22).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les élèves devraient lire tout le livre de Jérémie. Cette stratégie d'enseignement vise à insister sur quelques-uns des événements importants de la vie de Jérémie et sur sa relation avec Dieu.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Jérémie — son message

- **Mise en situation**

  Récapituler l'idée de l'alliance entre Dieu et le peuple d'Israël. Demander aux élèves de donner quelques exemples de contrats de la vie moderne et de dire quelles sont les conséquences d'un contrat brisé.

- **Activités**

  1. Lire Jérémie 7:1 à 8:17 (voir **Commentaires**).

  2. Poser les questions qui suivent.

     — Quel est l'essentiel du message de Jérémie ?
     — Quelle impression vous fait Jérémie ?
     — Sa mission entreprise a-t-elle été un succès ou un échec ?

  3. Lire Jérémie 39:1-10.

  4. Poser les questions qui suivent.

     — Qu'est-il advenu de Jérusalem ?
     — Quel a été le rôle de Nabuchodonosor, roi de Babylone, selon Jérémie ? (Il a agi comme l'instrument inconscient de la volonté de Dieu.)

- **Synthèse**

  1. Récapituler en lisant Jérémie 31:23-40 et en étudiant avec le groupe pourquoi Yahvé désirait conclure une nouvelle alliance avec les peuples d'Israël et de Juda.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Prise de position (annexe K.23).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le texte du livre de Jérémie (7:1 à 8:3) est un sermon dont on dit qu'il aurait été prononcé par Jérémie au Temple. Le prophète avertit le peuple de ne pas compter sur le Temple pour le sauver. Il lui rappelle que Yahvé habitait jadis à Silo, qui a quand même été détruite. Jérémie dit au peuple d'abandonner l'hypocrisie et l'idolâtrie. Il l'avertit également de ne pas venir au Temple demander l'aide de Yahvé s'il continue d'adorer ses idoles païennes. Jérémie lui offre le choix entre la vertu et la perversité, mais il semble même qu'il soit trop tard pour que le repentir évite le désastre. Jérusalem doit être détruite. (Cf. l'objectif 4.1, deuxième démarche, **Job : Dieu et l'homme**.)

- Il est possible de trouver une reproduction du **Jérémie** de Rembrandt dans un livre d'histoire de l'art à la bibliothèque de l'école.

- **Nabuchodonosor**, roi de Babylone, a détruit la cité et le Temple en 587 avant Jésus-Christ.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les prophètes au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant la façon dont cette relation est présentée dans au moins un texte prophétique.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Jérémie — son message (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Montrer aux élèves le tableau **Jérémie** de Rembrandt.

2. Poser les questions qui suivent.

   — Quelles émotions le tableau illustre-t-il ?
   — Quelles raisons Jérémie pourrait-il avoir de pleurer ?

3. Distribuer le questionnaire **Prise de position** et demander aux élèves de le remplir (voir annexe K.23).

4. Poser les questions qui suivent.

   — Quelles sont certaines des choses que les gens seraient prêts à défendre ? Pourquoi ?
   — Pourquoi certaines personnes considèrent-elles leurs croyances comme une question très personnelle ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.5 L'élève sera en mesure d'analyser ce que dit l'Évangile au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Jésus portant sur cette relation.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Les Béatitudes : qui sont les heureux ?

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves ce qu'ils pensent du sens du mot «heureux» (voir **Commentaires**).

  1. Grouper les élèves par deux et leur demander d'écrire, du côté gauche d'une feuille de papier «Être heureux, c'est ...» et du côté droit «Être malheureux, c'est ...» Leur demander d'écrire de sept à dix énoncés dans chacune des colonnes.

  2. Demander aux élèves de partager le fruit de leurs réflexions avec la classe.

- **Activités**

  1. Lire les Béatitudes, Matthieu 5:1-12.

  2. Amorcer une discussion sur la signification possible de certaines d'entre elles.

     — Pourquoi Jésus croyait-il qu'il est vain d'accumuler des richesses ?
     — Selon Jésus, quel genre de richesses devrions-nous rechercher ?

  3. Demander aux élèves de marquer d'un astérisque ceux de leurs énoncés qui correspondent aux Béatitudes.

- **Synthèse**

  Récapituler en amorçant une discussion sur la proposition qui suit.

  — Les Béatitudes constituent un système de valeurs toujours pertinent pour la vie d'aujourd'hui.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Ce n'est pas **la pauvreté** qui est heureuse mais l'humilité des pauvres qui pourrait les amener vers Dieu. Également, ce n'est pas **la tristesse** en elle-même qui est bénie, mais la possibilité d'une ouverture d'esprit envers d'autres qui souffrent.

  La **douceur** n'est pas la mollesse mais la capacité d'agir envers autrui sans agressivité.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.5 L'élève sera en mesure d'analyser ce que dit l'Évangile au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Jésus portant sur cette relation.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le Sermon sur la montagne

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire les versets 5:17 à 7:23 de l'Évangile selon Matthieu. Leur faire remarquer que c'est la seule fois où Jésus fait une espèce de résumé de tout son enseignement.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en groupes de deux ou trois élèves et attribuer à chaque groupe une partie du Sermon sur la montagne (voir annexe K.24 : **Le Sermon sur la montagne — Grandes lignes**).

  2. Amorcer une discussion générale en posant les questions qui suivent.

     — Pourquoi est-il important de respecter la Loi ? En quoi cela facilite-t-il la relation des gens avec Dieu ?
     — Que suggère Jésus au sujet de la pratique de la religion ?
     — Que veut-il dire lorsqu'il affirme que «vous ne pouvez servir Dieu et l'argent» (Matthieu 6:24) ?

- **Synthèse**

  1. Lire aux élèves Matthieu 7:24-27 en soulignant l'importance que Jésus a évidemment attachée à ce qu'il venait d'énoncer dans le Sermon sur la montagne.

  2. Demander aux élèves de rédiger un texte commentant le passage du Sermon sur la montagne qui, à leur avis, est le plus significatif.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le Sermon sur la montagne — Grandes lignes (annexe K.24).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.5 L'élève sera en mesure d'analyser ce que dit l'Évangile au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Jésus portant sur cette relation.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les grands commandements

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves d'énumérer au moins cinq principes que les gens devraient, à leur avis, respecter pour vivre en harmonie avec les autres.
  2. Demander aux élèves de lire leurs énoncés et de les écrire au tableau.
  3. Demander aux élèves s'il est possible de classer ces énoncés par catégories.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire Exode 20:1 à 23:9 et de répartir les divers commandements et lois en deux rubriques : l'amour de Dieu et l'amour de son prochain.
  2. Lire Matthieu 22:34-40.
  3. Pourquoi les réponses de Jésus aux pharisiens laissent-elles ces derniers à bout d'argument (voir **Commentaires**).

- **Synthèse**

  Récapituler en discutant des questions qui suivent.

  — Qu'est-ce qui nous empêche d'aimer notre prochain ?
  — Quelles joies récompenseront ceux qui apprennent à s'aimer les uns les autres ?
  — Que signifie l'expression «s'aimer soi-même» ?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'étudier la vie d'une personne qui met en pratique les grands commandements, comme la mère Térésa, Norman Bethune, Desmond Tutu ou Albert Schweitzer.

  Ils peuvent également choisir des personnes moins connues, œuvrant dans leur milieu.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La réponse de Jésus résume les deux grands volets de la loi hébraïque. On peut faire remarquer aux élèves que les pharisiens qui cherchaient à lui tendre un piège étaient donc réduits au silence par cette réponse.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.8 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les épîtres au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Paul portant sur cette relation.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La condition humaine

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de fournir des exemples de situations où les gens désobéissent ou enfreignent sciemment la loi et de donner les raisons de cette attitude. Dresser une liste au tableau des raisons retenues.

  — Pourquoi les gens enfreignent-ils si souvent ces lois ?

- **Activités**

  1. Donner aux élèves un résumé de la vie de Paul (voir annexe K.25), puis lire avec le groupe Romains 1:16 à 4:25.

  2. Poser les questions qui suivent.

     — Que dit Paul des hommes qui ont rejeté Dieu ?
     — Que dit Paul de la réaction de Dieu à la désobéissance des hommes ?
     — Selon l'Épître aux Romains, comment Dieu et le peuple se sont-ils réconciliés ?
     — Que dit Paul du rôle de Jésus dans la relation d'une personne avec Dieu ?
     — Quel est l'élément dominant de la relation d'Abraham avec Dieu ?

- **Synthèse**

  Récapituler en étudiant si la description de la condition humaine donnée par Paul est pertinente dans le monde d'aujourd'hui et sera pertinente en l'année 2525 ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Paul (annexe K.25).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Paul avait rédigé l'Épître aux Romains pour préparer la visite qu'il entendait rendre à l'Église de Rome. Son épître avait le thème suivant : tous les hommes, Juifs et gentils*, ont besoin de se réconcilier avec Dieu, car tous les hommes ont été éloignés de Dieu. Les hommes se réconcilient avec Dieu par leur foi en Jésus-Christ.

- On peut définir le péché comme tout acte qui n'est pas en harmonie avec la volonté divine. Le péché, apparenté au défi et à la révolte, a rompu la relation harmonieuse qui unissait Dieu et les hommes. On peut également définir comme étant un péché le fait qu'une personne choisisse délibérément de ne pas vivre sa vie.

- Quelques exemples d'infractions à la loi :

  — excès de vitesse en voiture,
  — ivresse au volant,
  — stationnement interdit,
  — fausse déclaration d'impôt,
  — meurtre prémédité, etc.

* gentil : non-Juif, païen.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.0 L'élève sera en mesure d'analyser ce que disent les épîtres au sujet de la relation entre Dieu et l'être humain, en relevant les enseignements de Paul portant sur cette relation.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les devoirs de la nouvelle vie

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves ce que signifient à leur sens les mots impureté, mauvais désir, immoralité.

  2. Puis lire avec eux Colossiens 3:5; 4:6 et Éphésiens 4:25; 6:9.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en groupes de trois élèves.

  2. Attribuer l'un des passages suivants à chacun des groupes : Colossiens 3:8-9; 3:12; 3:13; 3:18-19; 3:20-21; 3:22; 4:1; 4:5-6; et Éphésiens 4:25; 4:26-27; 4:28; 4:29; 4:31-32; 5:15-17; 5:18.

  3. Demander à chaque groupe de concevoir, à l'aide d'une situation actuelle, un scénario illustrant le contenu des épîtres citées précédemment.

  4. Faire jouer les scénarios et poser les questions qui suivent, après chaque présentation.

     — Qu'exprime le scénario ?
     — Est-il pratique de se conformer à ce précepte de nos jours ?
     — Dans quelles autres situations serait-il utile de mettre ce précepte en pratique ?

- **Synthèse**

  Récapituler en lisant Éphésiens 6:10-20 et discuter de la pertinence du symbole des armes (6:11, voir Commentaires). Demander aux élèves de donner des exemples «d'armes» spirituelles.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide illustré de l'histoire du christianisme**, Éditions du Centurion, Paris, 1982, pages 63-69.

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- «Toutes les armes» : l'image serait venue facilement à Paul quand il était en prison, gardé jour et nuit par les soldats romains.

  «Revêtez l'armure de Dieu» (**La Bible : Traduction oecuménique**).

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — l'auteur

- **Mise en situation**

  Expliquer aux élèves que nous ne savons pas avec certitude qui était l'auteur de ce livre, que le nom «Ecclésiaste» n'est qu'une traduction grecque du mot hébreu «Quoheleth» (Koheleth) qui signifiait «prédicateur devant l'assemblée». Nous croyons que ce livre date du IIIe siècle avant Jésus-Christ. Une des raisons pour lesquelles il aurait été inclus dans le «canon» biblique est qu'on croyait que le grand roi Salomon lui-même en était peut-être l'auteur.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de lire tout le premier chapitre de l'Ecclésiaste et de dresser une liste des renseignements sur l'auteur contenus dans ce texte (il était riche, avait beaucoup voyagé, etc.).
  2. Demander à la classe si l'auteur était jeune ou vieux.
  3. Diviser la classe en groupes d'environ quatre élèves.
  4. Demander à chaque groupe de compiler une liste de dix mots tirés des deux premiers chapitres et qui servent, dans l'Ecclésiaste, à décrire la condition humaine.
  5. Inscrire les mots trouvés au tableau et en donner la signification.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'Ecclésiaste a été rédigé en hébreu. Le verbe hébreu **qahal**, signifiant «parler à une assemblée ou un groupe», a servi à former le mot **Qôhéléth**. Quand la Bible en hébreu a été traduite en grec, le mot grec **ekklésia**, signifiant «un regroupement de gens», est devenu **Ecclésiaste** pour indiquer l'auteur du livre. Ainsi, **Qôhéléth** est souvent appelé le Prédicateur ou le Sage, c'est-à-dire une personne qui s'adresse à une assemblée.

  Les érudits s'entendent généralement pour dire que **Qôhéléth** a vécu en Palestine au III^e^ siècle avant Jésus-Christ. Les découvertes de Qumrân ont permis de confirmer cette datation. On croit que **Qôhéléth** était riche, instruit et qu'il avait beaucoup voyagé. Les textes eux-mêmes confirment ces renseignements.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — l'auteur (suite)

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger, à titre de devoir, un texte de 150 mots qui réfute ou confirme l'une des réflexions qui suivent.

  — Tout est absurde et inutile.
  — Ce qui est arrivé arrivera encore. Rien de nouveau ne se produit sur la terre.
  — Plus on acquiert d'expérience et de connaissances, plus on a de déceptions et de souffrance.
  — Tout ce qui se produit sur la terre arrive en son temps.
  — Pourtant, il arrive sur la terre que les bons soient injustement traités comme des méchants. Inversement, les méchants connaissent parfois la réussite que méritent les justes.
  — Le devoir de tout homme est de respecter Dieu en obéissant à ses ordres.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — un écrit de sagesse

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves leurs réactions au sens du mot «sagesse». Pour illustrer le fait que la sagesse repose sur l'expérience, faire jouer la scène suivante : un élève de quatrième année du secondaire donne des conseils à un élève de l'école primaire qui se prépare à entrer à l'école secondaire.

- **Activités**

  1. Distribuer le tableau chronologique (annexe K.26) et demander aux élèves de situer l'époque où a été écrit l'Ecclésiaste.

  2. Indiquer aux élèves les deux parties principales du livre, soit les chapitres 1 à 6, qui décrivent la philosophie de Qôhéléth, et les chapitres 7 à 12, qui livrent ses conclusions morales et ses conseils.

  3. Distribuer l'annexe intitulée **La littérature de sagesse dans l'ancien Moyen-Orient** (annexe K.27) et insister sur le fait que dans toutes les cultures, il existe un moyen de transmettre la sagesse (préceptes ou conseils sur la façon de vivre) aux générations qui suivent.

  4. Grouper les élèves par trois et leur demander de répondre aux questions qui suivent.

     — Selon vous, quels préceptes ou conseils sont encore utiles aujourd'hui ?
     — Selon vous, quels préceptes ou conseils sont dépassés ?

  5. Demander à chaque élève de poser une question au prédicateur, comme si ce dernier était courriériste dans un journal. Ensuite demander à la classe de choisir une ou deux questions et y répondre, en se basant sur ces écrits.

- **Synthèse**

  Récapituler en nommant les trois livres de la Bible qui traitent de la sagesse et en citant des extraits. Insister plus particulièrement sur l'Ecclésiaste.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Jalons chronologiques (annexe K.26).
   — La littérature de sagesse dans l'ancien Moyen-Orient (annexe K.27).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il sera peut-être nécessaire d'expliquer brièvement les caractéristiques de la littérature de sagesse :

  — elle est ancienne;
  — elle a pour origine la tradition orale;
  — il s'agit de messages transmis de père en fils;
  — elle a une multitude de sources.

- Le livre de l'Ecclésiaste est un recueil des écrits du Prédicateur, qui ont été révisés après sa mort.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

TROISIÈME DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — la recherche d'un sens à la vie

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dresser la liste de leurs principales préoccupations à cette étape de leur vie. Ils peuvent considérer les aspects suivants de leur vie : épanouissement personnel, intellect, loisirs, spiritualité.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves. Leur donner à lire le chapitre 3 de l'Ecclésiaste et leur demander d'utiliser la grille d'analyse (annexe K.28).

  2. Récapituler en les écrivant au tableau les possibilités sur lesquelles l'Ecclésiaste s'est ainsi penché dans sa recherche du sens de la vie : richesse, pouvoir, plaisir par exemple.

  3. Diviser la classe en groupes et demander aux élèves d'évaluer chacune des possibilités citées et de dresser, dans chaque cas, une liste «des pour et des contre».

  4. Discuter des réponses fournies. Il est possible de suggérer d'autres moyens.

- **Synthèse**

  1. Demander aux élèves, après leur lecture du chapitre 4 de l'Ecclésiaste, de poser la question qui suit à trois personnes.

     — Croyez-vous que la plupart des gens soient dignes de confiance ?

  2. Classifier les réponses au début du cours suivant. Comparer ces résultats aux conclusions de l'Ecclésiaste.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Grille d'analyse (annexe K.28).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il est également possible d'organiser un débat sur la piètre opinion qu'a l'Ecclésiaste de la loyauté des femmes, ou de l'honnêteté et de la confiance en général.

- La grille d'analyse (annexe K.28) peut être utilisée pour les chapitres précédents ainsi que pour des travaux collectifs ou individuels.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

QUATRIÈME DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — collages

- **Mise en situation**

  1. Diviser la classe en groupes de trois élèves et donner à chaque groupe de vieux magazines, des ciseaux et de la colle.

  2. Demander à chaque groupe d'illustrer quelques versets du chapitre 4 de l'Ecclésiaste.

- **Activités**

  1. Faire circuler les travaux entre les groupes et demander à un membre de chaque groupe d'expliquer le collage.

  2. Amorcer une discussion générale à partir de la question qui suit.
     — Comment se fait-il que l'on puisse aussi facilement utiliser des photographies et des dessins du XXe siècle pour illustrer un livre vieux de 2000 ans environ ?

- **Synthèse**

  Montrer «Vanité des vanités» (diaporama) aux élèves. Demandez-leur de commenter les images et d'en proposer d'autres pour illustrer le texte.

- **Activité de prolongement**

  Il est également possible de demander aux élèves :
  — d'écrire un poème;
  — d'écrire une chanson (paroles ou musique, ou les deux);
  — d'enregistrer des passages de l'Ecclésiaste sur une cassette et d'y intégrer des interprétations et des commentaires personnels.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Vieux magazines, ciseaux, colle, papier.
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels
   — Diaporama : **«Vanité des vanités»**, 15 min, Centre évangélique de productions audiovisuelles. Disponible chez Audiovie, tél. : (514) 878-3035.

COMMENTAIRES

- Les collages peuvent être faits individuellement, à titre de devoir, plutôt qu'en classe.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

CINQUIÈME DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — exposés

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire les chapitres 10, 11 et 12, à l'aide de la grille d'analyse (annexe K.28).

- **Activité**

  Diviser la classe en groupes de deux ou trois élèves. Leur faire préparer un exposé sur ce que dit l'Ecclésiaste à propos des thèmes suivants, et leur demander de donner leur propre opinion :

  — Dieu (3:11; 5:1; 5:18; 8:17; 11:5, 12:7);
  — la part de la chance dans la vie (3:11-12, 19; 9:2, 3, 11, 12);
  — la vie après la mort (3:19-20; 9:5-6; 11:8; 12:14);
  — le destin (6:10; 8:8; 9:1-2; 11:3-6);
  — le plaisir (2:24-25; 3:12-13 et 22; 5:18-20; 8:15; 9:7-10);
  — la modération (7:16-17);
  — la jeunesse et la vieillesse (11:9-12:8).

- **Synthèse**

  1. Demander aux élèves de discuter des conclusions ou des opinions de chaque groupe.

  Ou

  2. Organiser un débat ou une discussion à partir de la citation suivante : «L'Ecclésiaste est le livre le plus dangereux de la Bible» (voir **Commentaires**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Grille d'analyse (annexe K.28).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le rabbin Harold Kushner explique sa description de l'Ecclésiaste comme «le livre le plus dangereux de la Bible». C'est l'oeuvre d'un homme cynique et en colère qui met Dieu en doute et suggère que la vie ne vaut pas la peine d'être vécue. Kushner ajoute cependant que si on suit le prédicateur sur toutes ses fausses pistes, on arrivera enfin à comprendre ce qu'est la bonne voie.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

SIXIÈME DÉMARCHE

L'Ecclésiaste — la pensée de Qôhéléth

- **Mise en situation**

  1. Diviser la classe en cinq groupes (ou en un nombre de groupes multiple de cinq). Remettre à chaque groupe une carte différente portant un sujet de discussion, ainsi que les références bibliques correspondantes (voir annexe K.29).

  2. Demander aux élèves de discuter ensemble des questions indiquées sur les cartes et de faire ensuite part de leurs réflexions à la classe.

- **Activité**

  Demander aux élèves de rapporter le mode de vie que propose Qôhéléth et écrire les réponses fournies au tableau (en s'assurant que les trois exhortations suivantes sont citées :

  — ne sois pas vertueux à l'excès (7:16);
  — jouis de la vie pendant que tu en as le temps (8:15; 9:9);
  — les gens doivent s'entraider dans la société, même si la loi de la jungle y règne (4:9-12).

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger, en se fondant sur les chapitres 10 à 12, un texte de 250 mots sur les conclusions que tire Qôhéléth, à leur avis, du sens de la vie.

- **Activité de prolongement**

  Vous pouvez également distribuer **Le livre de l'Ecclésiaste — Le sens du temps** en demandant aux élèves d'écrire leur propre version du sens du temps (voir annexe K.30). Puis, compléter cette série de démarches sur l'Ecclésiaste en projetant le film **Clair-obscur** (voir **Commentaires**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — La pensée de Qôhéléth (annexe K.29).
   — Le livre de l'Ecclésiaste — Le sens du temps (annexe K.30).
   — Questionnaire sur l'Ecclésiaste (annexe K.31).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels
   — **Clair-obscur**, film de l'ONF, n° 106C 0076 147, 10 min 5 s.

COMMENTAIRES

- Il est possible d'utiliser le questionnaire sur l'Ecclésiaste (annexe K.31) pour résumer le livre de l'Ecclésiaste ou pour préparer l'évaluation.

- **Clair-obscur** : Le film **Clair-obscur** est une allégorie sur la fuite du temps et la brièveté de la vie; il nous amène sur des sentiers inconnus où le plaisir de voir n'exclut pas une réflexion sur le sens de la vie.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Job — Introduction

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de donner des exemples de souffrance humaine et de dire leur façon de réagir devant cette souffrance souvent inexplicable.

- **Activités**

  1. Distribuer des exemplaires de la Bible pour la lecture du livre de Job.

  2. Demander aux élèves de lire les chapitres 1 et 2 et leur poser les questions qui suivent.

     — Quel genre de personne était Job ?
     — Quel était le pari de Satan ?
     — Quels malheurs se sont abattus sur Job ?

  3. Écrire au tableau le nom des trois amis de Job.

  4. Demander à quatre élèves de lire à haute voix les conversations de Job avec ses amis (les chapitres 3 à 14 inclusivement, constituant le premier cycle de discours). Voir l'annexe K.32 **Profil du livre de Job**.

  5. Grouper les élèves par trois et leur demander de discuter des questions qui suivent.

     — Qu'est-ce que les amis de Job cherchent à lui faire comprendre ?
     — Comment leur répond-il ?
     — Comment se fait-il qu'un Dieu aimant et puissant permette que des innocents souffrent (les passagers d'un avion qui subit un détournement, les victimes du terrorisme, Job, par exemple) ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Profil du livre de Job (annexe K.32).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Utiliser l'annexe intitulée **Profil du livre de Job** par chapitre et par verset. On peut considérer ce document comme un ouvrage de référence ou en distribuer des exemplaires aux élèves. Il s'agit d'un guide général pour la lecture du livre.

- Le lien entre l'histoire de Job et la condition humaine d'aujourd'hui s'établit dans la question que pose la première :
  «Comment peut-on croire en Dieu, en la justice divine, quand le monde est plein de mal, que les mauvais se répandent partout et que les justes sont affligés ?»

- Expliquer aux élèves que l'idée d'un Dieu participant à un concile et négociant avec Satan ne faisait pas partie de la tradition hébraïque. Il est probable que Job était de la tribu d'Édom, peuple apparenté aux Hébreux (ils étaient les descendants d'Ésaü, le frère de Jacob), disparu après la conquête babylonienne.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Job — Introduction (suite)

- **Synthèse**

  Récapituler en demandant aux élèves de discuter des énoncés suivants :

  — la souffrance peut être méritée ou non;
  — la souffrance peut servir à mettre à l'épreuve le courage, la loyauté et l'endurance;
  — la souffrance fait partie de la vie.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'étudier le point de vue d'un des amis de Job (soit Eliphaz, Bildad ou Sofar) et de l'énoncer en classe à des fins de discussion. Pourquoi ont-ils été punis ? Job n'accepte pas l'explication de sa souffrance présentée par ses trois amis. Trois participants donnent trois explications à son refus.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Job — Dieu et l'être humain

- **Mise en situation**

  Diviser la classe en groupes et distribuer à chacun l'un des textes qui suivent. Demander à chaque groupe de dire à la classe ce que Job affirme sur Dieu et lui-même (à propos de la relation entre Dieu et l'homme).

  — chapitre 23:1-7
  — chapitre 27:1-6
  — chapitre 28:12, 13, 28
  — chapitre 29:1, 2, 14-20
  — chapitre 31:24-28

- **Activités**

  1. Distribuer le document **Le docteur Martin Luther King jr, Terry Fox et Gandhi** (annexe K.33). Amorcer une discussion sur le document en posant les questions qui suivent.

     — Pourquoi ces personnes ont-elles consciemment décidé d'entreprendre une tâche supposant des épreuves ou de la souffrance ?
     — Quelle récompense espéraient-elles en tirer ?
     — Quelle est la différence entre la satisfaction intérieure et les récompenses extérieures ?
     — Est-il possible que Job ait décidé de mener une vie exemplaire dans l'espoir d'en être récompensé ? Si c'est le cas, qu'y-a-t-il de mal à cela ?
     — Qu'entend-on par le commandement moral ? courage moral ? intégrité morale ?

  2. Demander aux élèves de nommer deux ou trois autres personnes dont la vie est exemplaire. Il peut s'agir de gens qu'ils ont connus dans leur propre collectivité ou ailleurs.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le docteur Martin Luther King jr, Terry Fox et Gandhi (annexe K.33).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.1 L'élève sera en mesure de reconnaître les interrogations bibliques portant sur la condition humaine, en relevant celles qui ressortent des expériences décrites dans l'Ecclésiaste et dans Job.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Job — Dieu et l'être humain (suite)

3. Demander aux élèves de mesurer l'influence de la vie de ces gens sur celle de leur prochain. Ont-ils été récompensés pour leur vie exemplaire ? Comment ?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de formuler en groupe des réponses à la question qui suit.

  — Vaut-il la peine, de nos jours, d'être bon, juste et honnête si l'on n'en est pas récompensé, s'il en résulte de la souffrance ?

- **Activité de prolongement**

  Organiser un débat sur le sujet suivant (prévenir les élèves à l'avance afin qu'ils se préparent) :

  — Jacob a combattu Dieu à Jabbok. Il en est sorti transformé. Comment ? Trois participants décideront entre eux des opinions qu'ils présenteront.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en romenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Écoute dans le vent

- **Mise en situation**

  1. Donner une copie de **Écoute dans le vent** à chaque élève (voir annexe K.34).

  2. Demander aux élèves de former des équipes de trois et de discuter de la chanson. Un représentant de chaque équipe devra exposer :

     — ce que, selon le groupe, la chanson nous dit;
     — ce que l'auteur veut dire par les mots «écoute dans le vent».

  3. Étudier les diverses interprétations.

- **Activité**

  Demander à la classe de répondre aux questions qui suivent, oralement ou par écrit.

  — Que dit l'auteur au sujet du mal dans la vie ?
  — Que dit-il au sujet du sens de la vie ?
  — Diriez-vous que cette chanson donne de l'espoir pour l'humanité ? Pourquoi ?
  — Y a-t-il plus de mal sur terre aujourd'hui qu'autrefois ?
  — Comment peut-on augmenter la «quantité» de bien dans le monde ?
  — Que peut-on faire pour diminuer le désespoir dans le monde d'aujourd'hui ?

- **Synthèse**

  Récapituler en examinant comment cette chanson se compare à la conclusion de l'Ecclésiaste sur le sens de la vie et à la manière dont Job comprend le sens de la vie, avant et après qu'on lui a parlé dans la tempête.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Écoute dans le vent (annexe K. 34).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Bonheur d'occasion

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de dire ce qu'est le bonheur à leur sens.
  2. Dresser une liste au tableau.
  3. Leur demander leurs propres définitions de la souffrance; en dresser une liste.
  4. Discuter de la phrase suivante : «La souffrance influence nos idées sur le bonheur.» (La santé pourrait être le bonheur pour quelqu'un de malade.)

- **Activités**

  1. Distribuer l'extrait de **Bonheur d'occasion** (annexe K.35).
  2. Demander aux élèves ce que représentait chacun des choix possibles pour Rose-Anna, soit la flûte, les bas, le pain et les vêtements. Quel choix auraient-ils fait ?

- **Synthèse**

  Gabrielle Roy nous dit que Florentine était «en garde contre l'attendrissement». C'était évidemment le désespoir devant la pauvreté écrasante et inéluctable qui a endurci Florentine. Jésus nous a dit que ceux qui pleurent sont bienheureux et a prêché les vertus de la pauvreté. Job a souffert mais a été enfin consolé. Amener une discussion sur la souffrance et le bonheur à la lumière de ces trois exemples.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Extrait de Bonheur d'occasion (annexe K.35).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Comme autre activité, lire **Le Petit Prince** d'Antoine de Saint-Exupéry.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

TROISIÈME DÉMARCHE

La souffrance

- **Mise en situation**

  Distribuer aux élèves le texte intitulé **La mort de Aaron Zev Kushner** (annexe K.36) et le lire avec la classe. Cette introduction permet de situer l'annexe suivante, écrite par le rabbin Kushner et intitulée **À quoi sert donc la religion ?** (annexe K.37) que vous lirez également avec les élèves.

- **Activité**

  Discuter de ces textes à l'aide des questions ci-dessous.
  — Comment le comportement d'Aaron a-t-il touché les autres ?
  — Selon le rabbin Kushner, Dieu ne représente pas la calamité. Que symbolise-t-il alors ?
  — Quels «actes divins» l'auteur expose-t-il ? Êtes-vous d'accord ?
  — En quoi la science et la religion diffèrent-elles dans leur description des victimes d'afflictions ?
  — Pourquoi de mauvaises choses arrivent-elles à des gens qui sont bons ?
  — Quelle est, d'après le rabbin Kushner, la réaction correcte devant un fait tragique ?
  — Comment Job a-t-il réagi à Dieu ?

- **Synthèse**

  Récapituler certaines réactions contemporaines au tragique et à la souffrance, par exemple la formation de groupes de soutien pour les handicapés.

- **Activité de prolongement**

  Distribuer les copies du poème **À Villequier** en faisant remarquer aux élèves que Victor Hugo l'a écrit après la mort de sa fille (voir annexe K.38). Amorcer une discussion sur l'attitude à adopter devant la souffrance.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — La mort de Aaron Zev Kushner (annexe K.36).
   — À quoi sert donc la religion ? (annexe K.37).
   — À Villequier (annexe K.38).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Plan d'ensemble

- **Mise en situation**

1. Montrer à la classe le schéma de l'univers des Hébreux (annexe K.39). En faire un acétate ou en distribuer un exemplaire à chacun.

2. Présenter cette activité sur l'ordre et le plan de l'univers (ou la création) en écrivant au tableau (ou en distribuant des fiches de cinq cm sur cinq cm portant chacune les titres de rubrique suivants) :

   Microcosme Cosmos Macrocosme

   Définir ces trois termes, puis classer les rubriques dans chacun de ces ensembles.

- **Activités**

1. Donner à chaque élève une copie du poème **La goutte de pluie** de Jules Supervielle (voir annexe K.40) et demander qu'on le lise à haute voix.

2. Poser les questions qui suivent.

   — Qu'est-ce qui distinguait cette goutte de pluie des autres ?
   — Pourquoi Supervielle dit-il que Dieu même ne peut plus rien ?

- **Synthèse**

Demander aux élèves s'ils acceptent l'idée d'un plan directeur cosmique dans lequel nous ne sommes tous que des gouttes de pluie. Faites-leur remarquer que la disparition de chaque goutte fait partie intégrante de l'ordre des choses.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Univers des Hébreux (annexe K.39).
   — La goutte de pluie (annexe K.40).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Définitions

  — Microcosme : l'homme, le corps humain considéré comme un petit univers, une image réduite du monde.
  — Cosmos : l'univers considéré comme un système bien ordonné.
  — Macrocosme : l'univers considéré par rapport au microcosme que constitue l'homme.

Les auteurs de Job et de l'Ecclésiaste voyaient leur monde comme tous les Hébreux. Les souffrances de Job et le pessimisme de Qôhéléth sont deux aspects de la même vision cosmologique. Au XIX^e^ siècle, Supervielle faisait face à un univers encore plus vaste dont la Terre n'était pas le centre. Tous les trois cherchaient à déceler le rôle de l'être humain dans ce «cosmos» mystérieux.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Le bien et le mal

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves réunis en petits groupes de nommer un film dans lequel deux forces s'opposent, le bien et le mal. Écrire le titre des films au tableau.

2. Demander à chacun des groupes d'étudier les éléments suivants par rapport au film qu'il a choisi :

   — les symboles du bien et du mal;
   — les conflits opposant les forces en présence;
   — le vainqueur du conflit;
   — la morale du film, le cas échéant.

- **Activité**

Demander à chaque groupe de faire part de ses résultats à la classe en établissant un rapport avec le livre de Job.

— Comment Job a-t-il d'abord réagi quand il a été éprouvé par Satan (1:1-2; 10) ?
— Comment les amis de Job conçoivent-ils la souffrance et quel lien a-t-elle avec le bien et le mal (4:15; 8:11) ?
— Pourquoi Job rejette-t-il le point de vue de ses amis (6; 9) ?
— Comment le film se rattache-t-il à la conception du bien et du mal ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Dans le verset 2:10, Job réagit en disant que puisque Dieu nous envoie le bien et que nous l'accueillons, nous ne devrions pas nous plaindre quand nous sommes placés devant la souffrance.

- Les amis de Job croient que puisque Dieu récompense toujours le bien et punit le mal, les souffrances de Job peuvent uniquement signifier qu'il a péché.

CLASSE : 4e année

MODULE : 1

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 4.2 L'élève sera en mesure d'analyser la pertinence des interrogations bibliques soulevées dans l'Ecclésiaste et dans Job, en ramenant au moins un des thèmes à une réflexion contemporaine sur les mêmes questions.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Le bien et le mal (suite)

- **Synthèse**

  Récapituler les notions étudiées à l'aide du texte qui suit.

  Il arrive souvent aux hommes justes de faire de bien mauvaises choses, de quitter le droit chemin sans s'en apercevoir, surtout s'ils se trouvent entourés de confrères respectés qui les encouragent à le faire. Ce n'est que plus tard que ces hommes se rendent compte qu'ils sont devenus de bien mauvais hommes.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de discuter de cette affirmation : il y a un lien direct entre la prospérité et la droiture.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

La personne dans la société

Module 2
La nature religieuse de la personne

Introduction

«Qui suis-je ?» «Qui est Dieu ?» «Quelles relations ai-je avec les autres ?» Ce sont là les questions que se pose chaque personne en quête de son identité.

Le deuxième module du programme de quatrième année reprend l'étude phénoménologique de la religion amorcée les années précédentes et se penche sur ces questions (ou sur des variantes de ces questions). Le module ne vise pas à offrir «la» réponse, mais bien à donner à l'élève les moyens d'explorer ces questions importantes.

Ce module s'ouvre sur une introduction à la religion, qui aborde les différentes expressions religieuses de l'humanité. L'élève est ensuite invité à une étude phénoménologique des diverses perceptions du divin ou du souci ultime de l'être humain.

THÈME : **La personne dans la société** CLASSE : **4e année**

SUJET : **La nature religieuse de l'individu** MODULE : **2**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Prendre conscience de la nature religieuse de la personne**

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
L'élève sera en mesure :	L'élève sera en mesure :		
1.0 d'apprécier les activités religieuses des personnes;	1.1 de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.	1.1.1 **Expressions de la religion dans les temps modernes :** — art, — musique, — architecture, — danse, — liturgie, etc.	3 heures
	1.2 de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.	1.2.1 **Caractéristiques des religions dites primitives :** — magie, — tabou, — mana, — le sacré, — totémisme, — chamanisme, — animisme.	4 heures
	1.3 de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.	1.3.1 **Dimensions de la religion :** — rite, — mythe, — doctrine, — éthique, — expérience collective et personnelle.	3 heures
2.0 de montrer qu'il comprend la diversité des croyances concernant l'explication du divin et le souci ultime de l'être humain;	2.1 de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques;	2.1.1 **Monothéisme** véhiculé dans au moins deux des traditions suivantes : — judaïsme, — christianisme, — islam.	4 heures
	2.2 de comprendre le concept de polythéisme, en expliquant comment il s'est exprimé dans au moins une civilisation de l'Antiquité;	2.2.1 **Polythéisme** véhiculé dans au moins une des civilisations suivantes de l'Antiquité : — grecque, — romaine, — égyptienne.	2 heures

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
	2.3 de comprendre les concepts orientaux du divin ou du souci ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.	2.3.1 **Concepts orientaux du divin ou du souci ultime de l'être humain** véhiculés dans au moins une des traditions suivantes : — hindouisme, — bouddhisme.	4 heures
3.0 de montrer qu'il comprend la diversité des croyances sur la nature humaine.	3.1 de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada;	3.1.1 **Intégration harmonieuse dans la nature** exprimée dans l'une des traditions suivantes : — taoïste, — inuit, — iroquoise.	3 heures
	3.2 de reconnaître le concept de personne liée par les conséquences de ses actes, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition orientale;	3.2.1 **Cycle des réincarnations** exprimé dans au moins une des traditions suivantes : — hindouisme, — bouddhisme.	3 heures
	3.3 de comprendre le concept de personne comme être social indépendant du divin, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition non théiste;	3.3.1 **Être social indépendant du divin** exprimé dans au moins une des traditions suivantes : — marxisme, — humanisme, — confucianisme.	3 heures
	3.4 de comprendre le concept de personne, création de Dieu et dotée d'une nature unique, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition sémitique.	3.4.1 **Être créé par Dieu et doté d'une nature unique** exprimé dans au moins une des traditions suivantes : — judaïsme, — christianisme, — islam.	3 heures

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Activité religieuse dans la communauté

- **Mise en situation**

  On pourrait commencer la leçon en demandant aux élèves d'énumérer tous les signes ou expressions à caractère religieux dans leur milieu. Cela peut être :

  — une église ou un temple,
  — un cimetière,
  — des noms de rue (route de l'Église, Sainte-Catherine, etc.),
  — des émissions de télévision ou de radio,
  — l'utilisation de la Bible quand on est appelé à comparaître devant un tribunal,
  — des communautés religieuses.

- **Activité**

  En petits groupes (de quatre ou cinq), les élèves pourraient chercher l'origine des signes religieux qu'ils ont trouvés en se posant les questions qui suivent.

  — Qu'est-ce qu'un cimetière, pourquoi enterre-t-on les morts ?
  — Pourquoi y a-t-il tant de rues et de villes portant le nom d'un saint au Québec ?
  — Pourquoi jure-t-on sur la Bible avant de témoigner ?
  — Connaissez-vous les soeurs grises, l'Armée du Salut, leur rôle dans la société ?

- **Synthèse**

  Préparer brièvement une liste des divers organismes ou oeuvres de charité de votre ville et décrire brièvement les services que chacun offre à la collectivité.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il est important de faire remarquer aux élèves que l'on retrouve dans toutes les religions un souci d'entraide et un besoin d'accomplir des oeuvres humanitaires.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Activité religieuse dans la communauté (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Selon la clientèle de la classe, les élèves pourront décrire l'activité religieuse de leur propre communauté chrétienne, juive, musulmane, bouddhiste ou autre. Parler des services sociaux qu'elle offre, etc.

2. Demander à la moitié des élèves de se grouper par cinq ou six et d'organiser un cercle philanthropique dont le but serait d'améliorer certains aspects de la société; à l'autre moitié des élèves, regroupés de la même façon, demander d'établir une nouvelle église. Cet exercice a pour but d'amener les élèves à réfléchir aux questions qui suivent.

   — Quel serait le but ou l'objectif de votre organisme ?
   — Comment s'établirait la hiérarchie de l'autorité ?
   — Comment les renseignements sur votre organisme seraient-ils diffusés ?
   — Quelles conditions préalables imposeriez-vous aux personnes qui voudraient se joindre à vous ?
   — Que se passerait-il lors des réunions des membres ?
   — Pour quelles raisons demanderiez-vous à quelqu'un de quitter l'organisme ?
   — Comment pourrait-on reconnaître qu'une personne est membre ?

   Demander à chacun des groupes de faire part de ses réponses et les inscrire au tableau. Comparer les aspects organisationnels des groupes et faire ressortir les ressemblances et les différences.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Un office religieux chrétien

- **Mise en situation**

  L'une des façons d'exprimer les croyances religieuses est la célébration religieuse. Nos élèves verront de plus près dans cette leçon la façon dont est célébré un culte dominical dans une église.

- **Activités**

  1. Distribuer aux élèves les annexes L.1 et L.2 représentant l'intérieur d'une église et les plans selon lesquels elle est construite. Puis leur poser les questions qui suivent.

     — Pourquoi la table (ou autel) est-elle plus près des fidèles ? (Annexe L.2.)
     — Où se situe l'autel traditionnellement ? (Voir **Commentaires.**)
     — Que symbolise l'autel ? Quel lien a-t-il avec l'organisation de l'office religieux ?
     — Pourquoi la chaire et la Bible (ou tout simplement la Bible) sont-elles placées bien en évidence ?

  2. Par la suite, distribuer aux élèves l'annexe L.3, donnant un exemple de forme de culte, et l'annexe L.4, décrivant un culte principal du dimanche. Lire le texte de ces deux cérémonies avec les élèves et en reconnaître les différentes parties.

     — Qu'est-ce que la prière d'intercession ?
     — Quelle est la signification de la confession de la foi ?

- **Activité de prolongement**

  On pourrait demander à des élèves de confessions différentes de décrire et d'expliquer une de leurs cérémonies religieuses.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Intérieur d'une église (annexe L.1).
   — Croquis architectural d'une église protestante (annexe L.2).
   — Modèle de culte de l'Église Unie du Canada (annexe L.3).
   — Culte principal du dimanche (annexe L.4).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Dans la tradition chrétienne, on croit que Dieu réunit les gens dans une collectivité de foi nommée Église. Le but de l'Église est de vénérer Dieu et d'enseigner aux fidèles à vivre dans le monde en respectant le commandement de Dieu de s'aimer les uns les autres. Tous les croyants participent. «Liturgie» signifie «service public, service de louange».

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

TROISIÈME DÉMARCHE

Rites dans un temple hindou

- **Mise en situation**

  Les élèves verront dans cette leçon de quelle façon les hindous rendent hommage à leurs dieux au temple. Leur demander de lire le texte intitulé **Temple hindou** (annexe L.5) et leur distribuer également la représentation d'un temple hindou (annexe L.6). Leur expliquer certains termes si nécessaire.

- **Activité**

  Pour faire suite à la lecture du texte, poser les questions qui suivent à la classe.

  — L'architecture du temple hindou a-t-elle une signification religieuse ?
  — Pourquoi le temple est-il souvent situé près d'un cours d'eau ?
  — Pourquoi est-il situé au sommet d'une montagne ?
  — À votre avis, que font les hindous dans le temple ?
  — Quelle nourriture croyez-vous que les hindous offrent aux dieux ?

- **Synthèse**

  L'un ou plusieurs de ces faits correspond-il à quelque chose que vous avez observé dans votre propre religion ou dans celle de quelqu'un d'autre ?

  On pourrait montrer aux élèves l'influence de la religion sur l'architecture d'autres cultures.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide illustré des religions dans le monde**, Éditions du Centurion, Paris, 1985.

2) Matériel
   — Temple hindou — texte (annexe L.5).
   — Un temple hindou — représentation (annexe L.6).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le temple hindou est considéré comme une demeure spéciale de Dieu où les croyants peuvent lui rendre visite, par l'entremise de son symbole ou de son image. Les pèlerins se lavent souvent avant d'entrer dans le temple, en signe de purification. La cérémonie religieuse pour la divinité comprend le lavage de l'image du dieu et sa décoration à l'aide d'offrandes de fleurs, de fruits, d'encens et de musique. Les fidèles se partagent la nourriture que les prêtres ont offerte à la divinité, une fois que cette dernière a symboliquement accepté l'offrande.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Musique

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves d'apporter une pièce musicale de leur choix, qui revêt à leurs yeux une grande signification, et leur permettre d'en écouter quelques extraits en classe.

2. Amorcer ensuite une discussion avec eux en leur posant les questions qui suivent.

   — Pensez-vous que la musique peut avoir une influence sur la façon d'agir et de penser de quelqu'un ? Expliquez votre réponse.
   — Quels messages recevez-vous par l'intermédiaire de la musique aujourd'hui ?
   — Que veut dire pour vous «musique religieuse» ?

- **Activités**

1. Après cette mise en situation, faire entendre aux élèves un extrait du **Messie** de Haendel sur la naissance de Jésus. Distribuer l'annexe L.7 pour que les élèves puissent suivre les paroles tirées du livre d'Ésaïe 9:5-6 (voir **Commentaires**).

2. Les élèves pourraient faire part de leurs réactions à ce genre de musique religieuse.

   — Est-ce que le fait de l'écouter dans une salle de classe ou dans une église peut faire une différence dans la perception que l'on peut en avoir ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Ésaïe 9:5-6 (annexe L.7).

3) Documents audiovisuels
   — Disque ou cassette : le **Messie** de Haendel.

COMMENTAIRES

Nous avons choisi le **Messie** de Haendel pour cette démarche, mais les enseignants pourraient préférer une tout autre musique ou encore des extraits de différentes époques, depuis le Moyen Âge jusqu'aux temps plus modernes (ex. : chant grégorien, Mozart, Monteverdi, etc.).

- Le **Messie** de Haendel : oratorio de Haendel (Dublin, 1742). Ce chef-d'oeuvre du musicien Haendel relate les principales étapes de la vie du Christ. Il se divise en trois parties, soit l'annonce de la venue du Messie et le récit de la Nativité, le récit de la Rédemption ainsi que les grâces rendues au Messie, rédempteur des hommes et vainqueur de la mort. Bien que les paroles soient en anglais, les élèves peuvent comprendre la signification grâce au texte d'Ésaïe. L'activité a surtout pour but de leur montrer un style de musique religieuse qui n'a pas perdu en importance à travers les âges.

- **Derviches tourneurs** : les derviches sont des mystiques musulmans qui en général, observent scrupuleusement la loi du **Coran**. Ils tourbillonnent en répétant les noms de Dieu (Allah) au chant des versets coraniques.

- **Danse Kathakhali** : les jeunes danseurs Kathakhali, de la religion hindoue, pratiquent un rituel de la nativité de Krishna, l'une des grandes figures dansantes du dieu hindou.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Musique (suite)

- **Synthèse**

  1. Les élèves pourraient choisir une pièce de musique ou une chanson plus contemporaine ou qui correspondrait plus à leur culture et qu'ils considèrent comme «religieuse» ou «spirituelle». Leur demander de dire quel message ils ont trouvé dans la pièce choisie.

  2. Si le temps le permet, l'enseignant pourrait faire écouter certaines de ces chansons ou musiques au reste de la classe. Il pourrait lui-même participer en apportant une pièce de son choix.

- **Activité de prolongement**

  Certaines traditions religieuses s'expriment également par la danse. L'enseignant et ses élèves aimeront peut-être approfondir cet aspect. (Ex. : les derviches tourneurs de l'islam, la danse du Kathakhali de l'hindouisme. Voir **Commentaires**.)

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Les émissions religieuses à la télévision

- **Mise en situation**

1. À la radio comme à la télévision d'État, le service des émissions religieuses propose, au Québec, des émissions de culte, d'information et de culture religieuse, soucieuses de donner un reflet de toutes les confessions.

2. Demander aux élèves s'ils peuvent vous en énumérer quelques-unes ou leur donner une liste et leur demander d'en écouter une sur un sujet précis, dont on pourrait par la suite discuter en classe (exemple : **Second regard** à la télévision, **Le Matin de la fête**, à la radio, la retransmission d'une messe ou d'une cérémonie de culte, etc.).

- **Activités**

1. Après cette discussion, amorcer un débat en demandant à une partie de la classe de nommer les avantages des émissions religieuses et à l'autre partie, de donner les inconvénients de ce genre de production. En dresser la liste au tableau, en deux colonnes.

2. Puis, diviser la classe en groupes de quatre à cinq élèves et leur demander de planifier une émission religieuse pour la télévision. Chaque groupe devra décider du type d'émission qu'il veut produire en tenant compte des éléments suivants :

   — le contenu (évangélisation, connaissance des religions du monde, actualité religieuse, réflexion, méditation sur un thème précis, etc.);
   — la forme (prédication, entrevue, liturgie, documentaire, etc.);
   — l'auditoire (pour tous, pour les jeunes, pour les personnes âgées, etc.);
   — l'animateur (prédicateur, interviewer, etc.);
   — la musique de fond (traditionnelle ou plus moderne, incitant au recueillement ou plus animée, etc.).

3. Chaque groupe devra présenter son scénario à la classe.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'«Electronic Church» aux États-Unis (annexe L.8).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de reconnaître des activités religieuses contemporaines, en relevant des exemples de la façon dont les croyances sont transmises à notre époque.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Les émissions religieuses à la télévision (suite)

4. Les élèves qui le désirent pourraient mettre sur pied leur émission et faire par exemple une véritable entrevue avec une personne-ressource, en préparant une émission réelle sur un sujet religieux de leur choix.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de dire si, à leurs yeux, les émissions religieuses ont une utilité et d'expliquer leur réponse.

- **Activité de prolongement**

  Les États-Unis sont champions dans la création de «prédicateurs audiovisuels» qui font beaucoup parler d'eux. L'enseignant qui le désire pourrait distribuer à ses élèves l'annexe L.8 intitulée **«L'Electronic Church» aux États-Unis** et la lire avec la classe.

  L'article nous donne l'historique de ce phénomène relativement nouveau et explique la façon de procéder des prédicateurs évangéliques américains que l'on voit à la télévision.

  La question posée à la fin de l'article pourrait être l'objet d'un débat; en d'autres mots, cette question est :

  «À votre avis, l'«Église électronique» n'est-elle qu'un moyen trouvé par les gens du "show-business" pour faire de l'argent ou s'agit-il vraiment du reflet de croyants qui ont utilisé ce média très moderne et très populaire pour faire partager leur idéal religieux» ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Caractéristiques des religions primitives

- **Mise en situation**

  1. Il serait bon de préciser la signification du mot **primitif** aux élèves avant de commencer l'activité, pour enlever ainsi toute connotation négative éventuelle (voir **Commentaires**).

  2. Distribuer aux élèves l'annexe L.9, **Les religions dites «primitives»**, et la lire avec eux.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui accompagnent le texte, puis corriger avec le groupe pour s'assurer de la compréhension de tout le monde.

  2. Entamer une discussion touchant les éléments suivants :

     — le rapport entre la tradition orale et la diversité des croyances religieuses;
     — le syncrétisme religieux;
     — le rôle social de la religion.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de dégager certaines caractéristiques fondamentales des religions primitives.

- **Activité de prolongement**

  Distribuer aux élèves l'annexe L.10 intitulée **Les rites funéraires des sociétés primitives contemporaines**, et la lire en classe. Les élèves découvriront ainsi certains rites des religions primitives.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide illustré des religions dans le monde**, Éditions du Centurion, Paris, 1985.

2) Matériel
   — Les religions dites «primitives» (annexe L.9).
   — Rites funéraires des sociétés primitives contemporaines (annexe L.10).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Primitif**

  «Un peuple primitif n'est pas un peuple arriéré ou attardé. Un peuple primitif n'est pas davantage un peuple sans histoire.» Lévi-Strauss

Dans l'expression **peuple primitif**, le mot **primitif** fait référence à la manière de vivre et à la perception de l'environnement de certaines populations à travers le monde. L'organisation sociale de celles-ci repose en grande partie sur la famille, l'homme pourvoyant à l'alimentation carnée et la femme, à l'alimentation végétale. La tribu formant une vaste famille, la plupart de ses membres se soumettent aux croyances et aux traditions du groupe, ce qui peut expliquer le peu de changement dans ce genre de société. Ces croyances et traditions font partie intégrante de la vie quotidienne, ces gens vivant une relation étroite avec le milieu naturel.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'animisme

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de faire une liste des catégories d'éléments vivants (par ex. : êtres humains, animaux, plantes).

2. Leur demander ensuite de se rappeler certaines choses ou certains éléments qui ne font pas partie des éléments mentionnés plus haut, mais qu'étant jeunes, ils pouvaient considérer comme vivants (vent, ombre, poupées, etc.).

- **Activités**

1. Expliquer aux élèves que le mot «animisme» vient du latin «anima» et signifie «souffle» ou «esprit», puis lire le paragraphe qui suit.

   D'après une femme wintu :
   «Lorsque nous brûlons l'herbe à cause des sauterelles, nous ne ruinons pas tout. Nous secouons les glands et les pommes de pins des arbres. [...] L'homme blanc, lui, retourne le sol, abat les arbres, détruit tout [...] Il fait exploser les rochers et les laisse épars sur le sol [...] Comment l'esprit de la terre pourrait-il aimer l'homme blanc ? Partout où il la touche, il laisse une plaie.»

   T.C. McLuhan : **Pieds nus sur la terre sacrée**, éditions Denoël, p. 21.
   Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Denoël.

2. Demander aux élèves de prendre quelques minutes pour écrire une courte définition de l'animisme correspondant à la croyance des Indiens wintu.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — McLuhan, T.C. : **Pieds nus sur la terre sacrée**, éditions Denoël, Paris, 1974.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels
   — **Pierres vives**, 32 min 22 s n° 106C 0258 027, disponible à l'ONF.

COMMENTAIRES

- **Animisme** : forme de religion qui attribue à chaque élément de la terre une vie spirituelle ou une âme.
- **Totémisme** (d'un mot des Indiens d'Amérique du Nord signifiant «parent») : croyance de certaines religions primitives selon laquelle des animaux ou parfois des plantes ou d'autres objets entretiennent un rapport spécial avec le groupe tribal et font fonction de gardiens du groupe.
- **Pierres vives** : selon les Inuit, chaque pierre que recueille le sculpteur renferme un secret. La sculpture inuit, découverte il y a quelques années, fut une véritable révélation. Elle est l'expression simple et poétique d'un génie bien particulier. Elle sert à libérer l'image que le sculpteur sent emprisonnée dans la roche. Le film tourne autour d'une vieille légende qui raconte la sculpture de l'image d'un esprit de la mer qui doit apporter de la nourriture à un campement affamé.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'animisme (suite)

- **Synthèse**

  Demander à quelques élèves de lire leur définition et inscrire au tableau une définition complète afin que tous puissent la copier dans leur cahier (voir **Commentaires**).
  Projeter le film **Pierres vives** (voir **Commentaires**).

- **Activités de prolongement**

  1. Il serait intéressant d'organiser avec les élèves une activité sur le totémisme (voir **Commentaires**).

  2. On pourrait également demander aux élèves la différence qu'il y a entre l'Indien wintu et les citadins qui ont complètement perdu ce contact avec la nature. Dans les grands édifices fermés, dans les cours asphaltées, a-t-on l'occasion d'être en contact avec le soleil, avec la nature ?

  3. Réfléchir également sur le fait que les Indiens n'avaient pas le mot écologie dans leur vocabulaire; ils croyaient qu'ils faisaient partie de la nature et étaient en harmonie avec elle; donc, ils ne la massacraient pas comme nous le faisons maintenant.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

TROISIÈME DÉMARCHE

Le concept de mana

- **Mise en situation**

  1. Présenter aux élèves les objets suivants ou des illustrations qui les représentent, ou en dresser tout simplement la liste au tableau :

     — une patte de lapin,
     — un fer à cheval,
     — un trèfle à quatre feuilles.

  2. Leur demander de dire ce que ces objets ont en commun (ce sont des porte-bonheur) et de donner d'autres exemples.

  3. Est-ce que cette croyance fait partie d'une vision spirituelle de la vie ? (Les élèves doivent pouvoir faire la distinction entre des idées détachées de leur tout (patte de lapin) et qui n'ont plus de dimension spirituelle.)

- **Activité**

  Demander aux élèves de lire l'annexe L.11 et de faire le travail suivant par écrit :

  — définir le concept de mana,
  — donner cinq adjectifs pour définir le mana,
  — faire la distinction entre la superstition et l'idée de mana comme l'entendaient les sociétés primitives,
  — se demander si tous les manas sont bons pour l'homme.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide illustré de l'histoire des religions**, Éditions du Centurion, Paris, 1985.

2) Matériel
   — Le concept de mana (annexe L.11).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Mana** : Le concept de mana n'est pas universel, mais là où on le rencontre, il désigne un certain rapport avec le sacré, soit la force mystérieuse et active que possèdent certains individus, et généralement les âmes des morts et tous les esprits (ex. : les Maoris prétendent que les Anglais les ont asservis parce que leur mana était plus fort). Le mana est symbolisé par des amulettes, des pierres, des feuilles, par divers objets, images ou idoles pendus au cou, fixés à la ceinture, etc. Le concept se retrouve sous d'autres termes (Wakan chez les Sioux, Orenda chez les Iroquois, Oki chez les Hurons, Manitou chez les Algonquins).

- **Manitou** : Nom donné par les Algonquins d'Amérique du Nord aux puissances spirituelles. Peut s'appliquer à toutes sortes d'esprits ou de divinités de la nature, bienveillants ou malveillants.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

TROISIÈME DÉMARCHE

Le concept de mana (suite)

- **Synthèse**

  Souligner aux élèves que bien que l'on perçoive aujourd'hui comme une superstition la croyance que des objets, animés ou non, puissent posséder certains pouvoirs, cette croyance (l'idée de mana) est un élément important dans de nombreuses sociétés primitives.

- **Activité de prolongement**

  On pourrait demander aux élèves d'écrire une nouvelle sur un membre d'une société dite primitive qui se prépare à aller à la chasse. Leur faire inclure des concepts de mana dans le récit. Il serait aussi possible, dans le cadre d'une autre activité, de demander aux élèves de trouver une histoire donnant des exemples du concept de mana.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Magie, tabou, sacré

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves à quoi les mots **magie**, **tabou** et **sacré** leur font penser. Écrire leurs réponses au tableau. Puis distribuer les annexes L.12 et L.13 et les lire avec la classe (voir aussi **Commentaires**).

  Est-ce que cette lecture a quelque peu modifié leur compréhension de ces trois termes ?

- **Activité**

  Après s'être assuré que les élèves ont bien compris le sens de ces trois mots, leur demander de trouver des exemples concrets de l'existence de ces croyances dans des sociétés actuelles (en Afrique, chez les Amérindiens ou les Inuit, etc.; voir **Commentaires**).

- **Synthèse**

  Conclure en demandant aux élèves de remplir la feuille de travail intitulée **La magie, le tabou et le sacré** (annexe L.14) et de justifier leurs réponses.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Mircéa, Eliade : **Le sacré et le profane**, éditions Gallimard, collection Idées, Paris, 1965.

   — Cazeneuve Jean : **Encyclopédie Larousse de poche**, L'ethnologie, éditions Larousse, Paris, 1967.

2) Matériel
   — Tabou (annexe L.12).
   — Les conceptions magiques (annexe L.13).
   — La magie, le tabou et le sacré — Feuille de travail (annexe L.14).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Magie** : — Manipulation des forces naturelles ou surnaturelles par incantations et rituels, à des fins bienfaisantes ou malfaisantes.
  — «Art de produire, par des procédés occultes, des phénomènes inexplicables ou qui semblent tels. Ensemble des procédés d'action et de connaissance, à caractère secret, réservé, dans les sociétés dites primitives». **Petit Robert**.

- **Tabou** : — «Système d'interdictions de caractère religieux appliquées à ce qui est considéré comme sacré ou impur; interdiction rituelle». **Petit Robert**.
  — Mot polynésien qui s'applique à un objet, un lieu ou une personne interdits en raison de leur caractère sacré ou dangereux. Il peut comporter une idée de séparation par rapport à la vie quotidienne.

- **Sacré** : — «Qui appartient à un domaine séparé, interdit et inviolable au contraire de ce qui est **profane** et fait l'objet d'un sentiment de révérence religieuse». **Petit Robert**

- La revue **Géo** est une excellente source d'information sur les idées que véhiculent les sociétés actuelles sur le tabou et la magie. L'enseignant pourrait fournir d'anciens numéros du magazine aux élèves.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Le shintô

- **Mise en situation**

  Entamer une discussion avec les élèves en leur posant les questions qui suivent.

  — Que vous vient-il à l'esprit lorsque vous entendez le mot «sacré» ?

  — Pouvez-vous comprendre que, pour certaines personnes, certains endroits sont si spéciaux qu'on les croit sacrés ou saints ?

  — Pouvez-vous nommer certains de ces lieux (la ville de Jérusalem, la terre d'Israël, la Mecque, la ville de Varanasi et le Gange, le mont Fuji, etc.) ?

  — D'après vous, pourquoi ces endroits sont-ils considérés comme une source d'inspiration ?

  — Un récent sondage a montré que les jeunes font surtout l'expérience d'un sentiment religieux ou spirituel lorsqu'ils sont en contact avec la nature. Êtes-vous d'accord ? Pourquoi ?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe L.15 intitulée **Le shintô, âme du Japon** et la lire avec les élèves.

  2. Écrire au tableau les mots suivants : shintô, kami, Amaterasu et demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui suivent (ils peuvent avoir recours à l'annexe).
     — Qui est Amaterasu ?
     — Pourquoi est-elle devenue le symbole du Japon ? (Drapeau.)
     — Comment définiriez-vous le shintoïsme ?

  3. Donner ensuite une définition du «kami», par exemple, puissances de la nature vénérées dans le shintô. Ce sont des esprits bienfaisants qui stimulent la fertilité et la croissance. Ils ont été engendrés par les dieux et sont eux-mêmes les ancêtres des Japonais, selon la mythologie shintô.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **L'état des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.

2) Matériel
   — Le shintô, âme du Japon (annexe L.15).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Bien que le shintô constitue aujourd'hui un regroupement de diverses traditions religieuses dont le bouddhisme et ait des points communs avec le bouddhisme, il est, dans sa forme la plus simple, une religion de la nature.

- **Amaterasu**, déesse japonaise du soleil, est la divinité principale de la religion shintô. Elle représente le pouvoir de la lumière, de la croissance et de la fertilité. Son symbole est le miroir. Les empereurs du Japon prétendaient descendre d'elle. Le soleil levant n'est pas seulement l'emblème du Japon, mais son nom même (Nihon ou Nippon).

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Le shintô (suite)

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'écrire à quel aspect de la nature (animaux, plantes, eau, terre, etc.) ils s'identifient le mieux et de dire pourquoi. Ils ne doivent pas choisir l'aspect qu'ils préfèrent mais celui qui, à leur sens, leur ressemble le plus.

- **Activité de prolongement**

  On peut demander aux élèves de nommer d'autres symboles influencés par la nature qu'utilisent diverses nations comme moyen d'identification (voir module 2, deuxième année du secondaire); par exemple, le croissant et l'étoile sont les symboles de l'islam. Autrefois, dans les chauds déserts où est né l'islam, les voyageurs nomades se déplaçaient de nuit, se laissant guider par les étoiles et éclairer par la lune, car les nuits étaient plus fraîches que les jours. Les musulmans utilisent ces symboles aujourd'hui encore pour indiquer que l'islam guide et éclaire ses adeptes tout au long de leur vie. On pourrait chercher également l'origine du cèdre sur le drapeau du Liban, de l'étoile de David, etc.).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de connaître certaines caractéristiques fondamentales des religions dites primitives, en décrivant leurs formes et leurs pratiques.

SIXIÈME DÉMARCHE

Le chaman chez les Indiens du Canada

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves ce qu'évoquent à leur esprit les mots chaman et chamanisme. Leur permettre de donner des exemples à partir de leur lecture, d'un film qu'ils ont vu, etc.

  2. Leur faire comprendre que le chamanisme est une méthode utilisée pour maîtriser les pouvoirs du monde des esprits. Le chamanisme est très répandu chez les Inuit et les Amérindiens, tout comme dans de nombreuses tribus africaines.

- **Activité**

  Distribuer ensuite l'annexe L.16, **Le chaman chez les Indiens du Canada**, et la lire avec les élèves. Puis leur poser les questions qui suivent.

  — Quels sont les pouvoirs généralement attribués au chaman ?
  — Quel est le rapport du chaman avec la nature ?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de réfléchir sur le rapport homme-nature chez les Amérindiens. Qu'est-ce que leur sagesse pourrait enseigner à l'homme moderne, préoccupé par son environnement et des problèmes écologiques (voir **Commentaires**) ?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de trouver la signification du panthéisme.

  — Peut-on dire que les Amérindiens étaient panthéistes ? Justifier les réponses.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Mircea, Eliade : **Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase**, éditions Payot, 1954.
   — Castaneda, Carlos : **Voir**.
   — Thériault, Yves : **Ashini**, éditions Fides, Ottawa, 1960.
   — National Geographic Society : **L'Univers de l'Indien d'Amérique**, Flammarion, 1979.

2) Matériel
   — Le chaman chez les Indiens du Canada (annexe L.16).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Chez les Amérindiens comme dans de nombreuses tribus primitives, la sagesse est à chercher dans le passé; elle renvoie à l'enseignement des anciens. C'est à eux qu'il revient d'enseigner, puisque c'est eux qui sont le plus proches de ces choses du passé, qui sont de première importance. Le chaman reçoit sa sagesse de son père, qui la tient de son père, etc. Pour ces peuples, le sacré était extrêmement réel. Il est particulièrement réel en certains temps et lieux. Mais le sacré n'est pas absent des temps et des lieux dits profanes. Toute vie est sacrée. **Le sacré habite toutes choses.**

- **Panthéisme** : doctrine métaphysique selon laquelle Dieu est l'unité du monde, tout est en Dieu. **Panthéisme matérialiste** : doctrine selon laquelle Dieu est la somme de tout ce qui existe. Usage courant : attitude d'esprit qui tend à diviniser la nature.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Qu'est-ce que la religion ?

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves ce que le mot **religion** veut dire à leur sens (voir annexe L.17). Puis leur demander de rechercher l'étymologie du terme (probablement du latin «religare», relier – voir **Commentaires**).
   — Que pensez-vous de l'étymologie du mot ?
   — Y a-t-il un rapport avec les connotations actuelles du terme ?

2. Amener les élèves à commenter les définitions proposées en annexe L.18 (voir **Commentaires**).

- **Activités**

1. Demander aux élèves d'émettre une série d'hypothèses sur les effets de la religion sur les gens et sur ce qu'elle fait pour eux, puis inscrire leurs réponses au tableau. Les énoncés peuvent décrire des fonctions positives ou négatives et doivent être acceptés tels quels, sans qu'on les évalue pour l'instant comme vrais ou faux, bons ou mauvais.

2. S'il semble que les élèves aient du mal à dresser une liste des fonctions de la religion, une activité de rechange pourrait se dérouler à partir d'une liste préétablie d'hypothèses. Il s'agirait de demander aux élèves d'inscrire «d'accord» ou «pas d'accord» à côté de chaque énoncé et d'ajouter tout commentaire jugé pertinent. Demander ensuite aux élèves d'expliquer leur évaluation, de partager avec les autres tout ajout fait à la liste et d'examiner les énoncés avec lesquels toute la classe est d'accord. La liste des hypothèses pourrait se présenter ainsi. La religion a pour effet :

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **L'état des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.
   — Rousseau, Hervé : **Les Religions**, collection Que sais-je ?, éditions des Presses universitaires de France, Paris, 1971.

2) Matériel
   — La religion (annexe L.17).
   — Quelques définitions de la religion (annexe L.18).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Religion** (probablement du latin «religare», relier)

  La signification du mot a changé, à travers l'expérience des premières communautés chrétiennes, d'une obéissance concrète et entière à Dieu, à une foi, un système de doctrines, de culte et de comportement sanctionné par une Église.

- Les élèves pourront émettre leurs propres idées sur ce qu'est la religion. Mais il est à noter que c'est là une catégorie de l'activité humaine qu'il est difficile de définir. On s'entend bien peu sur la définition de la religion, mais la plupart des gens ont une idée de son rôle ou de sa fonction dans la culture humaine.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

PREMIÈME DÉMARCHE

Qu'est-ce que la religion ? (suite)

— d'expliquer et de justifier l'existence du monde;
— de conditionner la pensée des gens;
— de définir et d'expliquer l'origine de l'univers et la relation de l'homme avec l'univers;
— de fournir un ensemble de règles et de lignes de conduite personnelles;
— de soutenir le pouvoir dominant dans la société;
— de répondre aux questions «qui suis-je ?» et «pourquoi suis-je ici ?»;
— de créer une notion de patrimoine et un lien avec le passé;
— de procurer un sentiment de sécurité à l'égard de la mort et de la vie après la mort;
— de donner un sens au destin et de créer un lien avec le futur;
— de procurer un sens de la collectivité et du soutien réciproque;
— d'assurer la sécurité financière du système;
— d'expliquer et de justifier l'existence de Dieu.

- **Synthèse**

Pour compléter cette démarche, les élèves pourraient, par groupes de trois ou quatre, choisir une religion et trouver lesquelles des hypothèses citées plus haut y correspondent le mieux.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les dimensions de la religion

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de commenter l'énoncé suivant :

  «Bien que la religion soit difficile à définir et qu'elle ne remplisse pas la même fonction dans toutes les cultures, il y a certains aspects ou certaines dimensions de la religion que toutes les cultures se partagent.»

- **Activités**

  1. L'enseignant pourrait s'inspirer du texte **Les dimensions de la religion** pour préparer cette leçon (voir annexe L.19).

  2. Inscrire au tableau les six dimensions de la religion selon Ninian Smart et les expliquer à partir du texte :

     — la dimension rituelle,
     — la dimension mythologique,
     — la dimension doctrinale,
     — la dimension éthique,
     — la dimension sociale,
     — l'expérience religieuse.

  3. Une fois que les élèves ont compris la signification de chacune de ces dimensions, leur demander de les illustrer à l'aide d'exemples tirés de leur propre tradition religieuse ou de celles qu'ils connaissent le mieux.

- **Synthèse**

  Conclure en lançant un débat à partir de la citation qui suit.
  «Les religions sont comme des routes différentes convergeant vers un même point. Qu'importe que nous empruntions des itinéraires différents, pourvu que nous arrivions au même but.»

  Le mahatma Gandhi

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les dimensions de la religion (annexe L.19)

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La présente leçon vise à résumer les notions apprises au préalable et à donner aux élèves des outils qui leur permettront de cerner les nombreux rôles de la religion.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

TROISIÈME DÉMARCHE

Dimension rituelle de la religion

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de décrire les rôles bien spécifiques de certaines personnes ou de certains objets dans les cérémonies religieuses à l'église, à la synagogue, ou dans d'autres lieux de culte, pratiquées ou non par des élèves de la classe.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe L.20, **La circoncision** et la lire avec les élèves puis leur poser les questions qui suivent.

     — Que peut symboliser la circoncision d'un enfant mâle ?
     — Y a-t-il un rite dans le christianisme qui vous rappelle la circoncision ?
     — A-t-il la même signification ?

  2. Distribuer aux élèves l'annexe L.21, **Hindouisme : la vie envisagée comme un rite**. Expliquer aux élèves ce qu'est un **pûja** (voir **Commentaires**). Leur demander de trouver dans le texte tous les éléments qu'ils peuvent comparer à ceux d'autres religions (gestes, objets, symboles), par exemple chapelle ou sanctuaire, purification dans les lieux saints, vénération du dieu, eau, fleurs, encens, lampes, louanges, prosternations, etc.).

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de dégager l'aspect commun à tous ces rites.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Gugenheim E. : **Le judaïsme dans la vie quotidienne**, collection Présences du judaïsme, éditions Albin Michel, Paris, 1978.

2) Matériel
   — La circoncision (annexe L.20).
   — Hindouisme : la vie envisagée comme un rite (annexe L.21).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Dieu exige aussi la **circoncision** des enfants d'Ismaël, le patriarche des Arabes. Les musulmans font toujours circoncire leurs fils à l'âge de sept ans.

- **pûja** (référence) : Dans l'hindouisme, le mot pûja désigne la pratique du culte au temple et l'accomplissement des rites et cérémonies prescrits par les brahmanes.

- L'enseignant pourrait choisir d'autres rites ou les faire chercher par les élèves (ex. : un baptême chrétien, une première communion, la prise du cordon sacré dans l'hindouisme, la bar mitzvah, etc...).

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La dimension sociale de la religion

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de nommer des événements importants de leur vie passée ou à venir (baptême, bar mitzvah, cérémonie de la collation des grades, mariage, etc.).

   — En quoi ces événements ont-ils une importance, socialement parlant ?

2. Puis définir avec les élèves le mot **initiation** :
   «Action d'initier.
   1. Admission aux mystères. Admission à une religion, un culte, dans une société secrète, à un état social particulier.
   2. Introduction à la connaissance de choses secrètes, cachées, difficiles.»

   Petit Robert

- **Activités**

1. Distribuer l'annexe L.22, **Initiation au bois sacré** ou demander aux élèves de chercher, en équipe de trois ou quatre, un rite d'initation propre à un des groupes suivants : juifs, chrétiens, hindous, Amérindiens, Inuit ou autres groupes de leur choix.

2. À partir de cette annexe ou du résultat de leur recherche, demander aux élèves :

   — de décrire brièvement le rite par écrit;
   — d'expliquer comment change le statut de la personne dans la collectivité après l'initiation (a-t-elle alors le droit de poser certains gestes ? Des activités sont-elles maintenant obligatoires ou défendues ?);

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **L'état des religions**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.

2) Matériel
   — Initiation au bois sacré (annexe L.22).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Le guide du programme d'études de la troisième année du secondaire** donne des renseignements sur divers **rites d'initiation**. Le but de l'activité n'est cependant pas de décrire les rites de l'initiation, mais **d'expliquer l'importance des conséquences sociales de ce genre de rite**.

- La revue mensuelle **Notre Histoire** fournit une foule d'informations sur diverses religions et leurs rites. Pour vous abonner, écrire à l'adresse suivante :

  12, rue Ampère
  75017 Paris
  France

  ou à Montréal, chez Périodica.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La dimension sociale de la religion (suite)

— d'expliquer en quoi on peut dire que cette initiation a une dimension sociale pour ceux qui la pratiquent;
— d'expliquer si la religion a joué ou jouera un rôle important au cours des principales étapes de leur vie et de motiver leur réponse.

- **Synthèse**

1. Demander aux élèves de donner des exemples de cérémonies religieuses et d'en dégager le côté initiatique.
   Ex. : le baptême nous fait entrer dans la communauté des croyants.

2. Puis leur demander quelle dimension sociale cette cérémonie ou initiation comporte ?

   — Par exemple, est-ce que, dans notre société, le statut social d'une personne change après son mariage ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

CINQUIÈME DÉMARCHE

L'expérience religieuse

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de raconter par écrit la plus merveilleuse expérience de leur vie, soit un moment où ils se sont sentis particulièrement bien dans leur peau.
   Cette expérience peut être l'état amoureux, l'audition de musique, une promenade au milieu de la nature, une prière ou une cérémonie religieuse. Les élèves doivent essayer d'exprimer leurs sentiments du moment, leurs pensées, les images qui leur sont venues à l'esprit.

2. Les élèves qui le désirent pourraient lire leur expérience à la classe. Pour les encourager, l'enseignant pourrait leur distribuer les récits de deux autres adolescents (voir annexe L.23) ou les lire, comme exemple.

- **Activités**

1. Distribuer aux élèves l'annexe L.24, qui traite de l'expérience religieuse dans au moins trois traditions.

2. Lire en classe ces trois courts extraits, puis demander aux élèves de les commenter. Le fait d'avoir raconté leur propre expérience leur permet-il de comprendre les expériences religieuses décrites dans les extraits ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Richard, Réginald : **Religion de l'adolescence**, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1985.

2) Matériel
   — Une merveilleuse expérience (annexe L.23).
   — Expériences religieuses (annexe L.24).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de la religion, en relevant des aspects communs à la plupart des traditions religieuses.

CINQUIÈME DÉMARCHE

L'expérience religieuse (suite)

- **Synthèse**

  1. Chaque personne vit à un moment ou à un autre une expérience qu'elle peut appeler religieuse, mystique, spirituelle, etc. Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ?
     Est-ce, d'après vous, une expérience bénéfique ?

  2. Vous pouvez aussi terminer en proposant aux élèves de discuter à partir de cette citation de Bernadette Soubirous :

     «Pour ceux qui croient, aucune explication n'est nécessaire. Pour ceux qui ne croient pas, aucune explication n'est possible.»

- **Activité de prolongement**

  Inviter une personne à venir parler à la classe de l'importance de la dimension religieuse dans sa vie.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Qu'est-ce que le monothéisme ?

- **Mise en situation**

  1. Repérer avec les élèves, sur une carte du monde, les régions du globe où sont pratiquées en grande majorité les trois grandes religions monothéistes, soit le judaïsme, l'islam et le christianisme.

  2. Puis écrire les mots «mono» et «théisme» au tableau et en donner la signification :

     — mon(o) : du grec monos, «seul», «unique».
     — théisme : du radical grec théos, «Dieu».

     Expliquer ensuite aux élèves que le judaïsme, le christianisme et l'islam affirment qu'il n'y a qu'un Dieu et que cette affirmation est une croyance fondamentale dans ces religions.

- **Activités**

  1. Faire une récapitulation avec les élèves et leur demander de synthétiser toutes leurs connaissances sur ces trois grandes religions.

  2. Faire trois colonnes au tableau et dresser la liste des faits énoncés.

  3. Puis faire un nouveau classement, cette fois-ci pour montrer les différences et les ressemblances entre ces trois religions.

- **Synthèse**

  En guise de synthèse, distribuer les annexes L.25 et L.26 pour compléter l'information.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Samuel, Albert : **Les religions aujourd'hui**, collection Synthèse, éditions Chronique sociale, France, 1987.
   — **L'état des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.

2) Matériel
   — Convergences et différences entre les trois grandes religions monothéistes (annexe L.25).
   — Le tronc abrahamique (annexe L.26).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Quand on compare diverses religions, il ne faut pas oublier que chacune a évolué en plusieurs étapes et comporte donc plusieurs tendances (le catholicisme et le protestantisme, par exemple).

  Au temps de Moïse, les juifs n'étaient pas encore arrivés à un monothéisme pur : Moïse (Exode 3:13) a demandé à Dieu quel nom il avait et il lui a répondu qu'il était le Dieu de ses ancêtres. Plus tard Dieu a dit au peuple d'Israël : «Tu n'adoreras pas d'autres dieux que moi.»

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le concept de Dieu et sa relation avec l'être humain dans le judaïsme

- **Mise en situation**

  Écrire l'énoncé suivant au tableau :

  «Écoute, Israël : Yahveh est notre Dieu, Yahveh est unique».

  En hébreu :

  «Chema Israël Adon ai Elohenou
  Adon-ai Ech'ad Baraich Chem Kevod malchorito
  Le'olan Va'éd»

  Expliquer aux élèves que le monothéisme a existé ailleurs, avant l'époque d'Abraham, mais que cette croyance n'est devenue centrale et permanente que dans le judaïsme.

- **Activités**

  1. Lire ou demander aux élèves de lire l'annexe L.27, **Le judaïsme.**

  2. Diviser la classe en groupes de quatre élèves et assigner à chacun l'un des passages suivants de l'Ancien Testament (ces mêmes passages pourraient être lus dans la Torah si l'enseignant peut en avoir un exemplaire à sa disposition) :

     — Psaumes 8; 27; 32; 76; 115; 145;
     — Proverbes 2:5-8; 3:5; 8:22-31; 16:4; 21:12; 22:2; 30:5-6.

  3. Demander aux élèves de trouver les passages qui ont trait à la conception juive de l'unicité de Dieu et ceux qui portent sur la relation entre l'homme et Dieu.

  4. Faire deux colonnes au tableau, l'une intitulée «L'unicité de Dieu» et l'autre «La relation de l'homme avec Dieu» et inscrire les réponses des élèves dans les deux colonnes.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le judaïsme (annexe L.27).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La phrase la plus importante de la Bible pour un juif c'est le chema. Elle est tirée du Deutéronome, chapitre 6, verset 4 : «Écoute Israël : Yahveh est notre Dieu, Yahveh est unique.» Selon l'histoire de la religion, le judaïsme a abandonné le polythéisme d'une façon radicale et l'a remplacé par une croyance durable en un seul Dieu. Pour un juif, Dieu existe. Il a créé le monde par sa volonté; il a révélé sa volonté au monde sur le mont Sinaï, ainsi qu'à d'autres moments de l'histoire. Pour croire, il faut la foi, mais ces croyances ne vont jamais à l'encontre de la raison.

  Le Dieu unique, même s'il a un rapport spécial avec les juifs, est aussi le Dieu de tout l'univers. Il faut souligner que Dieu est un être vivant, actif et attentif, qui joue toujours un rôle dans l'univers qu'il a créé. Il continue de guider et de juger l'homme; il n'a pas abondonné sa création. L'homme doit se plier à la loi de Dieu et faire preuve de révérence et de gratitude à son égard. Lire l'Exode 34:6-7.

- **Chema** : impératif, sing. masc. du verbe (chm') «écouter», «écoute». Premier mot du verset «Écoute, Israël : l'Éternel est notre Dieu; l'Éternel est un»(Deut. 6:4).
  Exprime la profession de foi du juif proclamant l'unicité de Dieu.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques.

TROISIÈME DÉMARCHE

Le concept de Dieu et sa relation avec l'être humain dans le christianisme

- **Mise en situation**

  -La conception chrétienne de Dieu est fondamentalement «trinitaire»; une même nature divine est le fait de trois personnes. La conception trinitaire de Dieu est propre au christianisme. Le Père est considéré comme le Père éternel, créateur de tout ce qui est visible et invisible. Le Fils, engendré de toute éternité, s'est fait homme (Jésus-Christ). Il est le Verbe : la Parole. Le Saint-Esprit est l'amour du Père et du Fils. La Trinité est donc au coeur même de la foi chrétienne.»

  Expliquer ce concept un peu difficile et abstrait aux élèves.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves s'ils connaissent des symboles représentant Dieu en trois personnes, puis leur distribuer l'annexe L.28, **Quelques symboles de la Trinité**.

  2. Lire en classe les passages suivants de la Bible et demander aux élèves d'expliquer comment ils nous indiquent une croyance en la Trinité :

     Mathieu 3:16-17; 17:1-8; 28:19;
     II Corinthiens 13:13;
     Jean 15:26.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Quelques symboles de la Trinité (annexe L.28).
   — Symbole des apôtres (annexe L.29).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il peut être utile de savoir que les Témoins de Jéhovah rejettent la Trinité et ne considèrent Jésus que comme un homme.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques.

TROISIÈME DÉMARCHE

Le concept de Dieu et sa relation avec l'être humain dans le christianisme (suite)

3. Distribuer ensuite l'annexe L.29, **Symbole des apôtres**, (ou credo des apôtres) et leur demander la signification d'un credo. Il s'agit généralement du résumé de la foi chrétienne tel qu'il a été élaboré dans les premiers siècles. À la croyance en un Dieu en trois personnes, en un seul Christ, fils de Dieu, fait homme, mort et ressuscité, il ajoute la croyance «à l'Église» qui manifeste Dieu (Église étant pris au sens de communauté des croyants).

4. Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves et demander à chaque groupe d'expliquer un extrait du Symbole.

- **Synthèse**

  Quel est le caractère unique ou distinctif du christianisme (reflété dans le Symbole) par rapport au judaïsme ou à l'islam ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de monothéisme, en expliquant comment il s'exprime dans au moins deux traditions sémitiques.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Le concept de Dieu dans l'islam

- **Mise en situation**

  Écrire au tableau les versets suivants, tirés du Coran, et demander aux élèves de les comparer avec la notion juive de Dieu dans le Chema :

  «Dis : Dieu est un
  C'est le Dieu éternel.
  Il n'a point enfanté, et n'a point été enfanté.
  Il n'a point d'égal.»

  Sourate 112

  Expliquer aux élèves que ces versets illustrent bien la conception d'un Dieu unique, qui a toujours existé et qui est le créateur du monde.

- **Activités**

  1. Distribuer aux élèves l'annexe L.30, **Le Dieu de l'islam**, ainsi que les citations du Coran (annexe L.31).

  2. Les élèves rédigent un court paragraphe sur la description de Dieu tirée des citations et du texte (voir aussi **Commentaires**).

- **Synthèse**

  Y a-t-il des points communs entre le dieu de l'islam, celui du judaïsme et celui du christianisme ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Milot, Jean-René : **L'Islam et les musulmans**, collection Regards scientifiques sur les religions, éditions Fides, Montréal, 1975.
   — **L'État des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express Montréal, 1987.
   — Schuon, Frithjof : **Comprendre l'Islam**, éditions Seuil, Paris, 1976.

2) Matériel
   — Le Dieu de l'islam (annexe L.30).
   — Dieu, tel que perçu dans le Coran (annexe L.31).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Dans la plupart des langues, il existe un ou plusieurs termes pour se référer à Dieu et, dans certains cas, à d'autres divinités. Ce n'est pas le cas pour **Allah**. Rien d'autre ne peut s'appeler Allah. Ce mot n'a ni pluriel, ni genre. Il convient de noter qu'Allah est le nom qui désigne dieu en araméen, qui était la langue de Jésus. Pour un musulman, Allah est le Tout-Puissant, Créateur et Soutien de l'univers. Il ne ressemble à rien et rien ne peut lui ressembler.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de polythéisme, en expliquant comment il s'est exprimé dans au moins une civilisation de l'Antiquité.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le polythéisme : l'exemple de la Grèce antique

- **Mise en situation**

  1. Distribuer aux élèves l'annexe L.32, **La religion grecque**, et la lire en classe.

  2. Puis leur demander de définir le terme **polythéisme** :

     poly (du grec polus : nombreux, abondant);
     théisme (du grec theos : Dieu).
     Doctrine qui admet l'existence de plusieurs dieux.

- **Activité**

  À partir de l'annexe L.32, les élèves pourraient répondre aux questions qui suivent.

  — En quoi les dieux grecs diffèrent-ils du dieu du christianisme ?

  — Pourquoi dit-on que les dieux grecs sont anthropomorphes ?

  — Comment les Grecs expliquaient-ils la création du monde, la présence du bien et du mal sur la terre ?

- **Synthèse**

  Les anciens Grecs se faisaient une idée très précise de leurs dieux, y compris de leur histoire familiale et de leur tempérament. Les dieux vivaient sur le mont Olympe, gouvernés par Zeus, et menaient une vie semblable à celle des humains.

  On pourrait terminer cette leçon en présentant aux élèves quelques mythes grecs illustrant la vie des dieux, leur rôle respectif, etc...

- **Activité de prolongement**

  Une leçon analogue pourrait être enseignée, aux élèves que cela intéresse, sur les dieux romains (voir le tableau de l'annexe L.33).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide illustré des religions dans le monde**, Éditions du Centurion, Paris, 1985.
   — Girard, Louis : **Histoire générale I : l'Orient, la Grèce, Rome, le Moyen-Âge jusqu'en 1328**, Centre éducatif et culturel Inc., Montréal, 1966.

2) Matériel
   — La religion grecque (annexe L.32).
   — Les dieux de l'Olympe (annexe L.33).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

«**Zeus**. Dieu suprême du Panthéon hellénique, «père des dieux et des hommes» selon Homère. Sa suprématie dans le polythéisme grec annonce la conception d'une souveraineté universelle fondée sur la raison. Zeus est essentiellement le dieu de la lumière céleste; il gouverne les phénomènes physiques : la pluie, la foudre, le cycle des saisons, la succession du jour et de la nuit, etc. Symbole d'une organisation patriarcale et d'une hiérarchie primitive, il devient le garant de la royauté et de l'ordre social, l'arbitre supérieur de la Justice. Il veille au respect des lois de l'hospitalité, à la piété des mortels et dispense les biens et les maux. Mais tout ce qui est injuste, déraisonnable ou incompréhensible dans le monde, est du ressort des Destins, auxquels lui-même est soumis.

[...]

La légende de Zeus est pour le reste limitée à l'action par laquelle il rétablit l'équilibre dans l'univers [...] protège les pouvoirs et les privilèges des dieux [...] châtie l'impiété et la démesure [...] ou récompense la piété et l'hospitalité [...] Avant tout, il interprète les Destins et il arbitre les conflits des autres dieux et des hommes [...] L'oracle de Dodone et le temple d'Olympie sont parmi les autels les plus célèbres dédiés à son culte. Zeus est identifié avec le **Jupiter** des Romains.»

Petit Robert 2

«**Anthropomorphe**. Qui a la forme, l'apparence d'un homme.»
Petit Robert 1

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de polythéisme, en expliquant comment il s'est exprimé dans au moins une civilisation de l'Antiquité.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le polythéisme : exemple de l'Égypte ancienne

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves tout ce qu'ils savent sur l'Égypte ancienne (pharaons, pyramides, dieux, le Nil, etc...).

  Distribuer le texte **Dieux et croyances des Égyptiens** (annexe L.34).

  Expliquer aux élèves que la religion égyptienne nous apparaît comme un monde fantastique. Les Égyptiens adoraient plus de trois mille dieux.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de se grouper par deux et donner à chaque équipe le nom d'un dieu sur lequel elle doit faire des recherches. Voici quelques noms que vous pourriez écrire au tableau :

— Amon-Rê	— Hathor	— Isis
— Thot	— Horus	— Nout
— Maât	— Ptah	— Sekhmet
— Anubis	— Osiris	— Bastet
— Khnoum	— Thouéris	— Chou
— Geb	— Nephtys	— Seth
— Sobek		

     (Certaines qualités divines étaient aussi attribuées à des animaux tels que le chat, le faucon, l'hippopotame et le crocodile.)

  2. Les élèves doivent écrire un paragraphe sur le dieu qui leur a été attribué et joindre une illustration de la divinité.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'expliquer quels étaient les besoins que comblaient ces dieux. Ils auront remarqué que l'importance de la vie future est un thème souvent repris dans l'Égypte ancienne. La preuve la plus frappante de cette préoccupation est évidemment la construction des pyramides, tombeaux des pharaons. Cependant, on considérait l'immortalité comme la récompense de toute personne juste.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Dieux et croyances des Égyptiens (annexe L.34).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre les concepts orienteux du divin ou du sens ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'hindouisme : le panthéon hindou

- **Mise en situation**

  Distribuer aux élèves et lire en classe le texte intitulé **Le panthéon hindou** (annexe L.35). Vérifier si tous les termes sont bien compris.

- **Activité**

  Distribuer les illustrations des dieux (annexe L.36) puis demander aux élèves de trouver le nom de chacun à l'aide de l'article (annexe L.35).

  Ce travail se fera individuellement. Vérifier les réponses en classe, les corriger au besoin, puis poser les questions qui suivent.

  — Considérez-vous les hindous comme monothéistes ou polythéistes ? (Voir **Commentaires**.)

  — Connaissez-vous d'autres religions selon lesquelles le pouvoir du divin se trouve dans divers êtres ?

- **Synthèse**

  En guise de récapitulation, demander aux élèves de remplir l'annexe L.37, **Les dieux hindous — Feuille de travail**, et de vous la remettre.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Daniélou, Alain : **Le polythéisme hindou**, éditions Buchet/Chastel, Paris, 1975.

2) Matériel
   — Le panthéon hindou (annexe L.35).
   — Les dieux hindous (annexe L.36).
   — Les dieux hindous - Feuille de travail (annexe L.37).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'hindouisme, d'après ses écritures, est fondamentalement monothéiste. Cependant, les non-hindous pourraient interpréter la vénération hindoue des statues de divinités comme une forme de polythéisme. Ces statues doivent toutefois être considérées comme des symboles d'un dieu unique, Brahma.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre les concepts orientaux du divin ou du sens ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'hindouisme : Le Bhagavad-gîtâ

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves de trouver la définition de l'épopée. Leur permettre de consulter des dictionnaires pour donner des exemples (**L'Iliade**, **L'Odyssée**, **L'Énéide**, **La Chanson de Roland**, etc.).

2. Leur présenter ensuite les deux grandes épopées de l'Inde, le **Mahâbhârata** et le **Bhagavad-gîtâ** (voir **Commentaires**).

- **Activité**

Distribuer aux élèves l'extrait du septième chapitre de le **Bhagavad-gîtâ** intitulé **Dieu et le monde – Dieu est Nature et Esprit** (annexe L.38) et le lire avec la classe. Interrompre la lecture après chaque paragraphe et, pour s'assurer de la compréhension des élèves, demander à l'un d'entre eux de répéter le passage en ses propres mots.

- **Synthèse**

À partir de la citation suivante :

> «Entre des milliers d'hommes, un à peine s'efforce vers la perfection; et de ceux qui s'efforcent et réussissent, un à peine Me connaît en réalité».

demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.

— Croyez-vous aussi que si peu de gens essaient d'atteindre la perfection ? Justifiez votre réponse.

— Si un seul homme parmi des milliers réussit à connaître Dieu, pourquoi, à votre avis, les gens tenteraient-ils d'y arriver ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Dieu et le monde – Dieu est Nature et Esprit (annexe L.38).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Épopée** : «Long poème [...] où le merveilleux se mêle au vrai, la légende à l'histoire et dont le but est de célébrer un héros ou un grand fait.» **Petit Robert 1**

- **Mahâbhârata** : L'une des deux grandes épopées des écritures hindoues, dont la compilation remonte aux IIIe et IIe siècles avant Jésus-Christ. Attribuée au sage Vyâsa, elle raconte la guerre entre deux familles, les Kauravas et les Pandus. Le héros divin de l'épopée est l'avatar Krishna. Composé de plus de 90 000 versets, c'est probablement le plus long poème du monde.

- **Bhagavad-gîtâ** : («Chant du Seigneur») Le Bhagavad-gîtâ est une section du Mahâbhârata. C'est un dialogue sur le champ de bataille entre le prince Arjuna et Krishna, déguisé en cocher. Arjuna n'est guère disposé à combattre contre ses proches parents, mais Krishna l'encourage, lui enseignant que la sagesse veut qu'il accomplisse sa mission tout en désavouant les conséquences de ses actes. Il doit faire son devoir, le coeur fixé sur son Seigneur.

- **Râmâyana** : L'autre des deux grandes épopées des écritures hindoues, rédigée au IIe ou au Ier siècle avant Jésus-Christ. Attribué au sage Valmîki, le Râmâyana raconte la vie de l'avatar Râma.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre les concepts orientaux du divin ou du sens ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.

TROISIÈME DÉMARCHE

L'hindouisme : les Upanishads

- **Mise en situation**

  Commencer le cours en posant aux élèves les questions qui suivent.
  — Comment peut-on faire la connaissance d'une autre personne ?
  — Si vous ne pouvez pas rencontrer cette personne, quels sont les autres moyens de la connaître ?

  Puis enchaîner en expliquant aux élèves ce que sont les Upanishads (voir **Commentaires**).

- **Activités**

  1. Distribuer et lire la citation relative à Brahmâ dans la Katha Upanishad (voir annexe L.39).
     Interrompre la lecture après chaque passage et s'assurer de la compréhension des élèves.

  2. Insister sur le passage suivant (voir **Commentaires**) :
     «Le Régent sans second, intérieur à tout être, est le Soi.
     Il engendre le multiple à partir de l'Unique.
     Les sages l'aperçoivent, établi dans le Soi.
     Nul autre qu'eux ne possède en partage une joie sans fin.»

     Établir un rapport entre ce passage et les notions qu'ont apprises les élèves sur les divinités hindoues.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de relire le texte et de faire individuellement une liste des mots employés pour décrire le Brahman.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
Lebail, Patrick : **Six Upanishads majeures**, éditions Le courrier du Livre, Paris, 1971.

2) Matériel
— La Katha Upanishad (annexe L 39).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Les Upanishads** sont des commentaires, pour la plupart philosophiques, sur les **Vedas**. Le mot «Upanishad» signifie «s'asseoir aux pieds de». Les textes se présentent généralement sous forme d'un dialogue entre un maître sage et son élève qui boit lentement ses paroles. Les deux notions centrales des Upanishads sont celle du **Brahman**, le Soi universel qui est la réalité ultime, en dehors du temps, du changement et de la diversité ainsi que celle de l'**Atman**, qui est le Soi individuel, l'âme de l'être humain. Le but de la vie est de découvrir que l'Atman en l'homme et le **Brahman** ultime ne font qu'un «**Tat Tvam asi**» : «tu (Atman) es cela (Brahman)». Celui qui se rend compte de cette réalité spirituelle est libéré du cycle des réincarnations. Le monde nous cache la réalité ultime à l'aide d'illusions appelées **maya**. Celui qui renonce à ces illusions pour se fondre avec le **Brahman** obtient la délivrance définitive («**moksha**») du désir.

- **Régent** : signifie dans la citation **Atman**, l'âme de l'être humain.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre les concepts orientaux du divin ou du sens ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Le bouddhisme : le concept de Dieu

- **Mise en situation**

  1. Amorcer une discussion avec les élèves à propos des diverses façons de considérer Dieu.
     — Comment les différentes religions perçoivent-elles Dieu ? Donner quelques exemples.
     — Quelle est votre perception de Dieu ?

  2. Demander aux élèves de faire une recherche sur la signification du mot **athéisme** ou le leur expliquer en classe.
     — Pensez-vous qu'il est possible d'avoir une vie «spirituelle» sans pour autant croire en Dieu ? Expliquez votre réponse.

- **Activités**

  1. Distribuer des copies de l'article intitulé **Le bouddhisme et le concept de Dieu** (voir annexe L.40) et le lire avec les élèves. Si possible, leur présenter le film **La longue recherche : le bouddhisme** (voir **Commentaires**).

  2. Diviser la classe en groupes de trois ou de quatre élèves et leur demander de répondre aux questions qui suivent.
     — Selon l'article, comment le bouddhisme se distingue-t-il de l'athéisme ?
     — Comment Walpola Rahula explique-t-il la croyance de l'homme en Dieu ? Êtes-vous d'accord ? Expliquez votre réponse.
     — Comment le bouddhisme justifie-t-il l'affirmation voulant que nous n'avons pas besoin de Dieu pour juger nos actes ? Êtes-vous d'accord ? Expliquez.

- **Synthèse**

  Demander aux groupes de discuter de leurs réponses avec la classe en comparant les notions de bouddhisme avec le christianisme (ex. : affirmation d'un dieu unique dans le christianisme, silence sur la divinité dans le bouddhisme).

  Distribuer l'annexe L.41 pour compléter l'information.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Rahula, Walpola : **L'enseignement du Bouddha**, éditions Seuil, collection Points Sagesses, Paris, 1961.
   — Langlais, Jacques : **Le Bouddha et les deux bouddhismes**, collection Regards scientifiques sur les religions, N° 2, éditions Fides, Montréal, 1975.

2) Matériel
   — Le bouddhisme et le concept de Dieu (annexe L.40).
   — L'enseignement du Bouddha (annexe L.41).

3) Documents audiovisuels
   — **La longue recherche : le bouddhisme**, VHS, 52 mm, disponible gratuitement à l'audiovidéothèque de l'Université du Québec à Montréal.

COMMENTAIRES

- Siddharta Gautama, qui devait devenir le Bouddha, a été élevé dans le monde religieux de l'hindouisme. Il était cependant né à une époque (vers le VI^e^ siècle avant Jésus-Christ) où la caste des brahmanes profitait de son prestige spirituel et en tirait parti tant au point de vue social que matériel. Même s'il reprend certaines idées fondamentales de l'hindouisme, le Bouddha est le fondateur d'une religion nouvelle. Il n'accepte pas les textes sacrés hindous, il a abandonné le système des castes et il n'accepte pas la vision de Dieu comme étant un être supérieur. On sait que, en Inde, les gens sont divisés en castes (ou catégories sociales), dont les quatre principales sont celles des prêtres, des guerriers, des commerçants et des gens de la terre. Les prêtres ou **brahmanes** constituent la plus haute classe de la société. Les guerriers sont les **Kshattrya** (caste dont est issu le Bouddha) et constituent la deuxième classe de la société. Les commerçants et les gens de la terre sont considérés comme inférieurs et impurs. Il existe également une autre catégorie, les **sans-castes**, qui regroupe les parias, les «intouchables». Bouddha a fortement réagi à cette structure; il n'acceptait pas les castes. C'est ce qui explique que le bouddhisme ne soit pas répandu en Inde.

- **Athée** : (du grec A, privatif, et THEOS, dieu) qui nie l'existence de toute divinité).

- **La longue recherche : le bouddhisme** : «Fuir le mal, faire le bien, affirmer sa pensée, tels sont les enseignements de Bouddha – mais encore faut-il comprendre le sens de ces paroles.» Ainsi s'exprime le moine qui nous parlera du bouddhisme tout au long de ce document audiovisuel grâce auquel nous suivons l'ordination d'un jeune moine novice et découvrons ainsi les principes de base du bouddhisme pour mieux comprendre les principes énoncés plus haut.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure de comprendre les concepts orientaux du divin ou du sens ultime de l'être humain, en expliquant comment ils s'expriment dans l'hindouisme et le bouddhisme.

CINQUIÈME DÉMARCHE

Le bouddhisme : le nirvâna

- **Mise en situation**

  1. Commencer le cours en demandant aux élèves d'énoncer par écrit deux ou trois de leurs objectifs de vie.

  2. Apprenant qu'il ne leur reste plus que quelques mois à vivre, les élèves changeraient-ils leurs objectifs ?

- **Activités**

  1. Distribuer l'article sur le nirvâna (voir annexe L.42), ainsi que le texte : **La noble octuple voie** (annexe L.43); les lire et en discuter avec les élèves.

  2. Après la lecture, poser les questions qui suivent.
     — En quoi le nirvâna peut-il se comparer à la notion chrétienne du paradis et en quoi ce deux points de vue diffèrent-ils ?
     — Quelles sont, parmi les huit étapes qui conduisent au nirvâna, celles qui se rapportent à la conduite que devrait avoir l'homme ? (3, 4 et 5) (Annexe L.43.)
     — Le résultat de vos actes est-il une récompense ou une punition ? Comment réagissez-vous lorsque des pays entiers meurent de faim ? lorsque des innocents disparaissent dans un tremblement de terre ?

- **Synthèse**

  En guise de conclusion, demander aux élèves leurs commentaires sur l'énoncé suivant :

  «C'est en lui-même que l'homme doit d'abord chercher le sentiment de son épanouissement.»

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Rahula, Walpola : **L'enseignement du Bouddha**, éditions Seuil, collection Points Sagesses, Paris, 1961.

2) Matériel
   — Le Nirvâna (annexe L.42).
   — La noble octuple voie (annexe L.43).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il est important de noter que toute la vision du monde de Siddharta (Bouddha) a changé après sa découverte de la vieillesse, de la souffrance et de la mort. Une réflexion sur ces réalités humaines pourrait aussi changer les priorités des élèves.

- Dans la religion hindoue, le nirvâna est l'état de l'âme (atman) ne faisant qu'un avec Dieu (Brahma). Dans le bouddhisme, l'existence de l'atman et de Brahma est considérée comme une invention de l'homme; l'être humain ne possède pas de «soi» ou âme individuelle.

- L'homme est le seul responsable de son sort et l'unique artisan de son bonheur. Pour cela une voie lui est indiquée : **l'octuple chemin**.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La conception des rapports de l'homme avec la nature dans le taoïsme

- **Mise en situation**

  Lire avec les élèves le texte intitulé **Le taoïsme** (annexe L.44) pour leur expliquer ce qu'est cette religion.
  Souligner l'importance dans le taoïsme d'une vie harmonieuse avec les autres et avec la nature.

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe L.45, **La conception taoïste de l'univers**.
     Demander aux élèves de relever le passage qui décrit le mieux ce qu'est le Tao (ou la voix) dans le texte.

  2. Le taoïsme se propose d'atteindre l'harmonie avec tout ce qui existe en tendant à l'inaction et à l'absence d'effort.

     — Quels passages du texte illustrent cet objectif ?
     — Que signifie que l'homme ne doit entreprendre aucune action quelle qu'elle soit ?
     Justifiez votre réponse à l'aide du texte.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de relire le dernier paragraphe du texte du docteur Han et de commenter sa conclusion.

  — La philosophie taoïste aurait-elle pu changer l'évolution de notre monde ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — L'**État des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.
   — Normand, Henry : **Les maîtres de Tao, Lao Tseu, Lie Tseu, Tchouang Tseu**, collection Les Hommes de Connaissance, Éditions du Félin, Paris, 1985.
   — Houang, François et Leyris, Pierre : **Lao Tseu : La voie et sa vertu**, collection Sagesses, éditions Seuil, Paris, 1979.

2) Matériel
   — Le taoïsme (annexe L.44).
   — La conception taoïste de l'univers (annexe L.45).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les Inuit

- **Mise en situation**

1. Distribuer aux élèves la légende de Sedna ainsi que le texte intitulé **La monde spirituel des Inuit** (annexes L.46 et L.47). Leur demander de répondre par écrit aux questions qui accompagnent la légende de Sedna.

2. Puis envoyer un élève écrire au tableau le nom des différents personnages de la légende, ainsi que les traits principaux de la personnalité de Sedna et de son père.
   Écrire au tableau les mots **chaman**, **tabou**, **amulette** et demander aux élèves de les expliquer par écrit.

- **Activités**

1. Distribuer aux élèves l'annexe L.48, **Une fête inuit**. La lire avec la classe puis leur poser les questions qui suivent (ils peuvent également relire les annexes précédentes pour s'aider).

   — Quels sont les gestes rituels qui apparaissent dans ce récit ?
   — Quel est le rôle du chaman ?
   — Que sont les amulettes et les tabous ? À quoi servent-ils ?
   Pouvez-vous en identifier dans le texte **Une fête inuit** ? (Annexe L.48.)
   — Quels sont les accessoires de rites utilisés ?
   — Quelle était la signification de ces gestes rituels ?
   — Pourquoi cette fête avait-elle lieu à cette époque de l'année ?
   — Quel est le rapport entre la fête et le mythe de Sedna ?

2. Que tous les élèves partagent leurs réponses et leurs commentaires. Vérifier s'ils ont bien compris l'importance de la légende de Sedna dans la vie traditionnelle des Inuit.

- **Synthèse**

Qu'est-ce que ce mythe et cette fête nous révèlent sur les rapports des Inuit avec la nature ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Thériault, Yves : **Agaguk**, Éditions de l'homme Ltée, Montréal, 1964.
   — Nuligak : **Mémoires d'un Esquimau : Moi Nuligak**, Éditions du Jour, Montréal, 1972.
   — Métayer, Maurice : **Contes de mon iglou**, recueillis et traduits par Maurice Métayer, Éditions du Jour, Montréal, 1973.
   — **L'univers de l'Indien d'Amérique**, National Geographic Society, Washington D.C., éditions Flammarion, Paris, 1979.

2) Matériel
   — Une légende inuit : Sedna (annexe L.46).
   — Le monde spirituel des Inuit (annexe L.47).
   — Une fête inuit (annexe L.48).

3) Documents audiovisuels
   — **Pierres vives**, 32 min 22 s, n° 106C 0258 027
   — **Légendes et réalités inuit**, 57 min 46 s, n° 106C 0278 395

COMMENTAIRES

- **Pierres vives** : Selon les Inuit, chaque pierre que recueille le sculpteur renferme un secret. La sculpture inuit, découverte il y a quelques années, fut une véritable révélation. Elle est l'expression simple et poétique d'un génie bien particulier.

- **Légendes et réalités inuit** : Le film regroupe cinq courts métrages d'animation sur cinq légendes inuit et les encadre dans le contexte culturel d'un peuple qui a gardé le sens du sacré et pour qui les légendes visent à perpétuer l'histoire des ancêtres afin de nous faire prendre conscience des valeurs de gens que nous connaissons mal.

- Le mythe de Sedna se retrouve partout sur le territoire des Inuit; toutefois, dans certaines régions, Sedna est mieux connue sous d'autres noms. Les Inuit Netsilik, par exemple, l'appellent Nuliajuk. Dans la version des Inuit Netsilik, le père est remplacé par un groupe de personnes, ce qui souligne encore davantage le rejet de Sedna par les Inuit. (On peut se procurer une version de l'histoire de Nuliajuk au Musée national du Canada, n° 1, 1980, de la série **Oracle**).

- **Une fête inuit** n'est qu'un exemple parmi d'autres des rituels collectifs inuit adressés à Sedna. Les rituels varient beaucoup. Bon nombre d'entre eux font appel à des reconstitutions magiques effectuées par des chamans.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada.

TROISIÈME DÉMARCHE

La chasse aux phoques chez les Inuit

- **Mise en situation**

  1. Distribuer aux élèves l'annexe L.49, **La chasse aux phoques**, et la lire avec la classe.

  2. Vérifier si la signification des termes **tabou** et **amulette** est bien comprise.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui accompagnent le texte, puis corriger avec le groupe pour s'assurer de la compréhension de tout le monde.

  2. Entamer une discussion touchant les éléments suivants (voir **Commentaires**) :

     — le partage des tâches entre hommes et femmes;
     — l'utilisation ingénieuse des ressources;
     — le rapport entre le chasseur et sa proie;
     — la vie en harmonie avec la nature.

- **Synthèse**

  Pour compléter cette leçon, les élèves pourraient lire le roman d'Yves Thériault, **Agaguk**, ou encore **La vie d'un Esquimau** racontée par un Inuk du nom de Nuligak.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Michéa, Jean : **Esquimaux et Indiens du Grand Nord**, collection Connaissance des Amériques, Société continentale d'éditions modernes illustrées, Paris, 1967.

2) Matériel
   — La chasse aux phoques (annexe L.49).
   — Thériault, Yves : **Agaguk**, Éditions de l'Homme, Montréal, 1961.
   — Nuligak : **Mémoires d'un Esquimau**, la vie de Nuligak, traduit de l'inuktitut par Maurice Métayer, Éditions du Jour, Montréal, 1972.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La quête de nourriture a toujours été une préoccupation chez les Inuit qui vivent dans une nature au climat hostile et rigoureux. La chasse est donc une activité primordiale, entourée de nombreux rites et tabous, où femmes, hommes et enfants jouent un rôle bien spécifique. Les rites et tabous qui entourent la chasse montrent une croyance fondamentale chez les Inuit, qui consiste à attribuer des âmes aux animaux (la déesse Sedna par exemple). La nourriture de l'Inuit étant entièrement composée d'âmes, on comprend mieux le respect qu'ils avaient pour le gibier. Maltraiter un animal, c'était courir le risque que tous les animaux l'apprennent et qu'aucune espèce ne se laisse plus attraper par le chasseur (c'est pour cela qu'il fallait offrir de l'eau douce au phoque tué au cours de la chasse).

- Il est important de faire remarquer aux élèves que les Inuit vivaient en harmonie avec une nature cependant très dure et très hostile dont ils étaient entièrement dépendants, tant pour leur nourriture que pour leurs vêtements, leur habitation, leurs moyens de transport, leurs instruments de chasse, etc.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Le mythe de la création chez les Iroquois

- **Mise en situation**

  Distribuer aux élèves l'annexe L.50, **La création chez les Iroquois**. La lire avec le groupe puis demander aux élèves de répondre aux questions par écrit, pour vérifier leur compréhension du texte.

- **Activité**

  Lancer une discussion en classe à partir des questions qui suivent.

  — Que devient Femme-du-ciel après sa mort ? Qu'est-ce que la lune symbolise pour les Iroquois ?
  — Femme-du-ciel, Coup-de-vent et Petit-arbre symbolisent les qualités de la terre. De quelles façons démontrent-ils leur lien de parenté avec la terre ? Porteur-du-ciel et Petit-arbre portent souvent le même nom dans les histoires des conteurs iroquois modernes. Quels faits dans le récit indiquent l'existence d'un lien particulier entre les deux personnages ?
  — L'équilibre des deux forces opposées (le Bien et le Mal) constitue l'un des thèmes principaux de la perspective iroquoise. Comment les jumeaux traduisent-ils ce thème ?
  — Quel est le rôle des êtres humains dans le mythe ?
  — Du point de vue des Iroquois, comment les êtres humains peuvent-ils répondre à leurs obligations envers la terre ?
  — Les Iroquois parlent de la terre comme d'une «mère», de la lune comme d'une «grand-mère» et du soleil comme d'un «grand-père». Qu'est-ce que ces appellations nous apprennent sur la relation des Iroquois avec la nature ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Michéa, Jean : **Vie et moeurs des Peaux-Rouges** (un chapitre sur la longue maison, collection Connaissance des Amériques, Société continentale d'éditions modernes illustrées, Paris, 1968.
   — Collectif : **L'univers des Indiens d'Amérique**, éditions Flammarion, Paris, 1979.
   — McLuhan, T.C. : **Pieds nus sur la terre sacrée**, éditions Denoël, Paris, 1975.

2) Matériel
   — La création chez les Iroquois (annexe L.50).
   — La Terre est notre mère (annexe L.51).
   — La fête à la longue maison (annexe L.52).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Selon les Affaires indiennes et du Nord, le terme «Iroquois» ne s'emploie plus et doit être remplacé par «Mohawks».
- Trois communautés de Mohawks vivent sur le territoire québécois. Il s'agit des Kahnawake (Caughnawaga), des Kanesatake (Oka) et d'une partie des Akwesasne (Saint-Régis). Le reste des Akwesasne vit en Ontario et dans l'État de New-York.
- Les raconteurs mohawks modernes appellent souvent Porteur-du-ciel et Petit-arbre par le même nom, Tharonhiawakon, «celui qui soutient le ciel». Dans notre version de la légende, nous avons simplifié ce nom et appelé ce personnage Porteur-du-ciel. Souligner, au bénéfice des élèves, que Porteur-du-ciel du Petit-arbre sont en fait deux formes de la même personne. Ensemble ils constituent le Créateur. Petit-arbre est le père des êtres humains, la terre est leur mère.
- Les Hurons et les Iroquois paraissent être les seuls Amérindiens à avoir distingué, quoique vaguement, un dualisme dans la nature et à l'avoir transmis au moyen de mythes. Deux esprits rivaux se combattent pour se partager le monde : un esprit bon et un esprit mauvais. À la fin, le bon esprit parvient à vaincre l'esprit du mal, mais sans enrayer complètement le mal de l'univers.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être humain intégré harmonieusement dans la nature, en illustrant comment ce concept s'exprime dans la tradition chinoise ou dans celle des autochtones du Canada.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Le mythe de la création chez les Iroquois (suite)

- **Synthèse**

  Distribuer aux élèves l'annexe L.51, **La Terre est notre mère**, qui est une série de témoignages d'Amérindiens nous révélant le grand attachement, le grand respect et l'amour de l'Amérindien pour la nature et pour la terre, sa mère.

  Demander aux élèves de commenter cette vision du monde.

- **Activités de prolongement**

  1. Lire avec les élèves l'annexe L.52, **La fête à la longue maison**. Puis demander aux élèves de répondre aux questions qui accompagnent le texte.

  2. Par groupes de trois, les élèves peuvent discuter de l'histoire à partir des questions qui suivent.

     — Quelles parties de cette histoire vous rappellent des thèmes du mythe iroquois de la création ?
     — Même si Molly était chrétienne, elle avait beaucoup de croyances et de valeurs traditionnelles iroquoises. Énumérez-en quelques-unes.
     — Parmi les valeurs et les rites iroquois traditionnels vus dans le texte, lesquels soutiennent l'idéal voulant que les hommes vivent en harmonie avec la nature ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

Voici quelques adresses utiles pour de plus amples informations sur les Amérindiens.

Conseil des Atikamekw
et des Montagnais (CAM)
80, boul. Maurice Bastien
Wendake (Village-des-Hurons)
(Québec) G0A 4V0
Tél. : (418) 842-0277

Coordination des activités en
milieux amérindien et inuit
Ministère de l'Éducation
1035, rue De La Chevrotière
12e étage
Québec (Québec) G1R 5A5
Tél. : (418) 643-6242

Conseil en éducation
des Premières Nations
30, rue de l'Ours
Wendake (Village-des-Hurons)
(Québec) G0A 4V0
Tél. : (418) 842-7672

Atikamekw SiPi
317, Saint-Joseph
La Tuque (Québec) G9X 3P6
Tél. : (819) 523-6153

Musée national de l'homme
Affaires indiennes et du
Nord Canada
Distribution des publications
491, rue Bank
Ottawa (Ontario) K2P 1X2
Tél. : (613) 995-9832

Ministère des Affaires indiennes
et du Nord Canada
320, rue Saint-Joseph Est
3e étage, C.P. 3725
Succursale Saint-Roch
Québec (Québec) G1K 7Y2
Tél. : (418) 648-3396

Commission scolaire crie
282, rue Main Street
C.P. 1210
Mistassini (Québec) G0W 1C0
Tél. : (418) 923-2764

Jimmy Sandy Memorial School
CSR Eastern Quebec
Secteur Schefferville
2046, chemin Saint-Louis
Sillery (Québec) G1T 1P4
Tél. : (418) 688-8621

Commission scolaire
Kativik
305, avenue Mimosa
Dorval (Québec)
H9S 3K5
Tél. : (514) 636-8120

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le concept de personne liée par les conséquences de ses actes, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition orientale.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La loi du karma dans l'hindouisme

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves ce que veut dire la citation suivante, tirée de la Bible : «L'homme récolte ce qu'il a semé».

  2. Leur demander ensuite de donner des exemples de bonne ou de mauvaise conduite et de déduire les conséquences positives ou négatives de cette conduite, par exemple :

     — trop fumer nuit à la santé;
     — enfreindre la loi peut nuire à l'ordre public, etc.

- **Activités**

  1. Écrire au tableau les mots **karma**, **dharma**, et les expliquer aux élèves (voir **Commentaires**).

  2. Lire avec les élèves l'annexe L.53, **La loi du karma dans l'hindouisme**. Vérifier si les élèves en ont compris le sens puis leur poser la question qui suit.

     — Quelle est l'incidence de la croyance en la réincarnation et de la loi du karma sur le maintien des institutions sociales en Inde (castes, etc.) ?

- **Synthèse**

  Conclure en lisant un extrait des lois de Manu (annexe L.54) et demander aux élèves de trouver dans ce texte des ressemblances avec la pensée religieuse chrétienne et des éléments qui en diffèrent.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **L'état des religions** pages 171-172-173.
   — Herbert, Jean : **L'hindouisme vivant**, collection Aux origines du sacré, éditions Robert Laffont, Paris, 1975.

2) Matériel
   — La Loi du karma dans l'hindouisme (annexe L.53).
   — Extrait des lois de Manu (annexe L.54).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Karma** : Karma signifie acte ou action. Karma est plus précisément le résultat ou l'effet de l'acte. Les actes provoquent des effets dont nous devons accepter les conséquences. Ces actes peuvent toutefois ne pas avoir de conséquences durant notre vie. En effet, le karma continue d'exister après la mort du corps et détermine la condition d'un être dans sa vie future. Comme disent les Upanishads, «c'est en fonction de ses actes et de sa conduite qu'une personne évolue. Celui qui agit bien devient bon. Celui qui fait du mal devient mauvais. On devient vertueux en agissant de façon vertueuse, mauvais en agissant mal.»

- **Dharma** : C'est la loi ou l'obligation qui engage un homme en fonction de sa classe ou de sa caste. Ces obligations sont d'ordre social, moral et religieux. Chaque individu doit suivre sa propre voie et il ne progressera vers **Moksha** que dans la mesure où il accomplit son devoir. Cette loi dicte ce que l'on doit manger, le culte religieux qu'on doit pratiquer et l'endroit voulu pour le faire, la personne qu'on doit épouser et ce que l'on doit faire pour gagner sa vie.

- **La loi de Manu** : Poème de 268 vers, traite de religion, de lois, de coutumes et de politique. Il est le livre-source de l'éthique hindoue. Il aurait été écrit au premier siècle avant ou au premier siècle après Jésus-Christ. L'auteur s'intéresse essentiellement au devoir (dharma) qui incombe à tout homme.

- **Moksha** : Libération du cycle de naissance — mort — renaissance.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître le concept de personne liée par les conséquences de ses actes, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition orientale.

DEUXIÈME DÉMARCHE

La notion de karma dans le bouddhisme

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de montrer par des exemples comment le **désir** peut rendre malheureux. Leur faire remarquer que la notion de désir ne se rattache pas uniquement au plaisir, à la richesse ou au pouvoir; il signifie également un attachement à des idées, à des opinions, à des croyances.

  Puis écrire au tableau les **Quatre nobles vérités** résumant la doctrine de Bouddha (voir **Commentaires**) :

  — Pensez-vous qu'il soit possible d'éteindre le désir ? de le dominer ?

- **Activités**

  1. Distribuer aux élèves le texte intitulé **La notion de karma dans le bouddhisme** (annexe L.55).

     — En quoi la notion de karma de l'hindouisme diffère-t-elle de celle du bouddhisme ?

  2. Lire avec les élèves quelques passages du **Dhammapada** (annexe L.56 et voir **Commentaires**). Leur demander de montrer en quoi ces versets illustrent la loi du karma.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de réfléchir individuellement aux questions qui suivent, puis d'en discuter ensemble.

  — Pensez-vous que le fait de savoir que votre conduite influe non seulement sur votre vie actuelle mais aussi sur votre vie future aurait quelque incidence sur votre façon de vivre ? Donnez des exemples.

  — Est-ce que, dans le christianisme, nos actes ont une conséquence pour la vie après la mort ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Rahula, Walpola : **L'enseignement du Bouddha**, collection Points-Sagesses, éditions Seuil, Paris, 1961.

2) Matériel
   — La notion de karma dans le bouddhisme (annexe L.55).
   — Dhammapada – Paroles de vérité (versets choisis) (annexe L.56).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les **Quatre nobles vérités** du bouddhisme sont une analyse de l'existence telle que la perçoit Bouddha, un résumé de sa doctrine :

  1) tout ce qui existe est insatisfaisant;
  2) la cause de cette insatisfaction est le désir;
  3) l'insatisfaction prend fin avec l'extinction du désir;
  4) l'extinction du désir peut être obtenue par la pratique de la **Noble octuple voie**.

- La Noble Octuple Voie est, selon le bouddhisme, la voie qui conduit à l'extinction du désir : conception juste, motifs justes, paroles justes, conduite juste, mode de vie juste, effort juste, attention juste et contemplation juste.

- **Dhammapada** : l'un des textes les plus connus du canon Pali, qui expose l'essence des enseignements bouddhiques Theravada. Il encourage le disciple de Bouddha à accomplir son propre salut sans compter sur une autorité ou un sauveur extérieurs.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être social indépendant du divin, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition non théiste.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le confucianisme : le culte des ancêtres

- **Mise en situation**

  1. Distribuer l'annexe L.57, **Confucius, rappel historique**, et la lire avec les élèves.

  2. Puis leur demander de rechercher la signification des termes **athéisme, agnosticisme, panthéisme**.

- **Activités**

  1. Donner aux élèves l'annexe L.58, **Confucius et sa conception du divin**, et leur demander de répondre par groupes de deux aux questions qui suivent.

     — Trouvez dans les textes des exemples montrant l'importance que Confucius accorde aux ancêtres.
     — Étudiez comment Confucius relie le culte des ancêtres au culte du divin.
     — Comment les esprits des ancêtres sont-ils liés au monde de l'esprit ?
     — Pourquoi pourrait-on appeler cet usage une «cérémonie religieuse» ?
     — Confucius croit-il que l'homme peut avoir un lien avec le divin ou une connaissance de celui-ci ?
     — Si ce lien semble possible, comment peut-il être renforcé par la vénération des ancêtres ?

  2. Demander à un représentant de chaque groupe de faire le compte rendu de la discussion à la classe.

  3. Séparer la classe en deux. Une moitié considérera le culte des ancêtres comme une cérémonie superstitieuse, tandis que l'autre moitié y verra une prolongation de la piété filiale, comme le pense Confucius. Demander à chaque groupe de défendre ses croyances (voir annexe L.59, **Sujet de débat**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Ryckmans, Pierre : **Les Entretiens de Confucius**, collection Connaissance de l'Orient, éditions Gallimard, Paris, 1987.
   — **L'État des religions dans le monde**, ouvrage collectif sous la direction de Michel Clévenot, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.

2) Matériel
   — Confucius, rappel historique (annexe L.57).
   — Confucius et sa conception du divin (annexe L.58).
   — Sujet de débat (annexe L.59).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- «**Panthéisme** : Doctrine métaphysique selon laquelle Dieu est l'unité du monde, tout est en Dieu. [Usage courant :] Attitude d'esprit qui tend à diviniser la nature.» **Petit Robert 1**

- «**Athéisme** : Attitude ou doctrine de l'athée. [...] Doctrine de ceux qui nient l'existence d'un Dieu personnel.» **Petit Robert 1**

- «**Agnosticisme** : Doctrine d'après laquelle tout ce qui est au-delà du donné expérimental (tout ce qui est métaphysique) est inconnaissable.» **Petit Robert 1**

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être social indépendant du divin, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition non théiste.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le confucianisme : le culte des ancêtres (suite)

- **Synthèse**

  — Demander aux élèves de résumer en quelques mots la conception du divin dans le confucianisme.

  — D'après eux, le confucianisme doit-il être considéré comme une religion ou une philosophie ?

- **Activité de prolongement**

  — Amener les élèves à réfléchir sur l'attitude de notre société moderne occidentale envers les personnes âgées en comparaison du «culte des ancêtres» préconisé par Confucius.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être social indépendant du divin, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition non théiste.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'humanisme

- **Mise en situation**

1. Demander aux élèves ce que le mot **humanisme** signifie à leur sens. Leur donner au moins une semaine pour faire les recherches nécessaires (voir annexe L.60 et **Commentaires**).

2. Leur distribuer l'annexe L.61, **Définition de l'humanisme**, et leur demander de relever les douze caractéristiques de l'humanisme naturaliste d'après l'auteur de l'article, Corliss Lamont.

- **Activités**

1. Que les élèves indiquent en leurs propres termes la perspective humaniste sur un ou plusieurs des sujets suivants :

   — la vie après la mort;
   — la liberté;
   — la sexualité;
   — l'environnement;
   — le nationalisme;
   — Dieu.

2. Résumer les réponses sur ces différents thèmes au tableau et demander aux élèves de réfléchir à la question qui suit.
   — Quels points de vue humanistes correspondent à votre façon de penser et lesquels sont contraires ?

- **Synthèse**

Demander aux élèves de découper des articles de journaux qui sont d'actualité et qui pourraient être discutés en classe. Leur demander de se mettre par groupes de quatre. Deux membres du groupe analysent le problème d'un point de vue chrétien et les deux autres, d'un point de vue humaniste.
— En quoi les deux points de vue se rejoignent-ils ?
— En quoi diffèrent-ils ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Camus, Albert : **La Peste**.

2) Matériel
   — Humanisme (annexe L.60).
   — Définition de l'humanisme (annexe L.61).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- «**Humanisme** — Hist. 1. Mouvement culturel de la Renaissance, caractérisé par le culte des lettres antiques et par un «naturalisme» plus ou moins accentué.

  «—Crit. (III, 99) — 2. Théorie pragmatiste de S. Schiller (d'Oxford), en vertu de laquelle le critère du vrai est l'accord avec l'expérience morale de l'homme.

  «—Mor. (IV, 221) — 3. Doctrine morale élaborée en fonction d'une notion des exigences totales de la personne humaine («l'humanisme chrétien»). Opp. à scientisme, positivisme.»

- «**Naturalisme** — Mor. (IV, 22; 140-145)

  «1. Doctrine d'après laquelle il n'y a pas d'autre principe valable de conduite que l'instinct (= la nature).

  «2. Doctrine morale qui, niant ou ignorant systématiquement le «surnaturel», s'organise en fonction d'une fin dernière purement naturelle et vise un état d'existence purement naturel».

Tiré du **Vocabulaire de la philosophie**, Régis Jolivet, Emmanuel Vitte, éditeur, Paris, 1951.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne comme être social indépendant du divin, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition non théiste.

TROISIÈME DÉMARCHE

La conception de l'homme chez Marx

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves comment ils conçoivent une société idéale.

     — Comment devraient être les rapports patrons-employés ? (Devrait-il y avoir des patrons et des employés ?)
     — La religion devrait-elle jouer un rôle dans cette société idéale ?

  2. Les élèves pourraient faire, individuellement à la maison, une recherche sur Karl Marx et sur le socialisme. Ils doivent être capables de différencier socialisme et capitalisme.

- **Activité**

  Distribuer aux élèves l'annexe L.62, **La conception de l'homme chez Marx**. La lire en classe puis leur poser les questions qui suivent.

  — Comment Marx envisage-t-il la société idéale ?
  — Comment voit-il la religion ?
  — Pourquoi parle-t-il de «l'aliénation de l'homme» ? En quoi l'homme est-il aliéné ?
  — Pensez-vous que si l'injustice n'existait plus dans le monde, le besoin de religion disparaîtrait aussi ? Justifiez votre réponse.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'expliquer en un paragraphe comment la citation suivante se rattache à ce qu'ils ont appris sur le marxisme :

  «Tout dépend donc de nous. Tout. L'ensemble de notre histoire et de son sens. Tout se joue dans l'intelligence, le coeur et la volonté de l'homme et nulle part ailleurs»

  Roger Garaudy

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Marx, Karl : **Le manifeste du parti communiste.**
   — Fromm, Erich : **La conception de l'homme chez Marx**, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1966, n° 317.
   — Garaudy, Roger : **L'alternative, changer le monde et la vie**, éditions Robert Laffont, Paris, 1972.
   — **L'état des religions** : collectif, éditions Boréal Express, Montréal, 1987, pages 414 à 419.

2) Matériel
   — La conception de l'homme chez Marx (annexe L.62).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il faut placer la pensée de Marx dans son contexte historique : l'accumulation de capital en Europe occidentale à la fin du XVIII[e] siècle et au début du XIX[e] siècle avait déclenché une période d'industrialisation rapide, et produit une fuite de main-d'oeuvre des villages vers les usines des villes alors en pleine croissance. La condition de cette nouvelle classe ouvrière était pitoyable : entassés dans des taudis minables, hommes, femmes et enfants travaillaient de longues heures pour un maigre salaire. Karl Marx et Friedrich Engels étaient révoltés par cette dégradation de la masse ouvrière et proposaient des solutions radicales qui n'entraîneraient rien de moins que la disparition de la classe capitaliste et de l'État qui permettait cette exploitation.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne, création de Dieu et dotée d'une nature unique, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition sémitique.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le judaïsme : un point de vue écologique

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de lire le premier chapitre de la Genèse. Faire lire à haute voix les versets 26 à 31.

- **Activités**

  1. Distribuer l'article intitulé **L'écologie : perspective juive** (annexe L.63) et le lire avec les élèves.

  2. Soumettre aux élèves les questions qui suivent.

     — Dans le récit biblique de la création, en quoi la création des hommes diffère-t-elle de celle des autres êtres vivants ?
     — Quel rôle spécial Dieu a-t-il donné à l'homme quand il l'a créé ? Que devaient être ses rapports avec la nature ?

- **Synthèse**

  1. Demander aux élèves de comparer les situations suivantes à l'exhortation biblique exprimée dans la Genèse :

     — pollution de nos lacs et rivières — chasse sportive — protection des espèces menacées — plantation d'un jeune arbre chaque fois qu'on en coupe cinq — adoption de lois pour la protection des régions à l'état sauvage.

  2. L'homme a-t-il vraiment réussi à remplir la tâche que Dieu lui avait confiée en ce qui concerne la nature ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'écologie : perspective juive (annexe L.63).
   — Une bible par élève.

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La conception judaïque et chrétienne de la nature unique de l'être humain fait à l'image de Dieu et jouissant d'une certaine suprématie sur le reste de la création nous impose une lourde responsabilité. De nos jours, nous devons nous rappeler pourquoi Dieu nous a donné la charge de sa création.

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne, création de Dieu et dotée d'une nature unique, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition sémitique.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Christianisme : la brebis égarée

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves d'écrire une histoire sur une personne considérée comme «bonne à rien» par la société mais qui a vu sa vie transformée parce qu'une personne a eu foi en elle. Cela peut être une histoire inventée ou le récit d'un fait vécu (exemple de Helen Keller).

  2. Leur demander de réfléchir et de répondre à la question qui suit.

     — Est-ce que notre société actuelle soutient les plus démunis et les aide à se mettre en valeur ?

- **Activités**

  1. Faire lire aux élèves les passages suivants de la Bible (annexe L.64) :

     — Matthieu 18:10-14;
     — Jean 10:11-18.

  2. Leur poser ensuite les questions qui suivent.

     — Pourquoi cette seule brebis égarée est-elle si importante que, pour la retrouver, le berger courra le risque de voir les quatre-vingt-dix-neuf autres se perdre ?
     — Qu'est-ce que Jésus dit à propos des hommes et non des moutons ?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de montrer de quelle manière Dieu prouve que l'être humain a une importance particulière pour lui. Tout être humain a-t-il la même importance à ses yeux ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une bible, ou
   — La brebis égarée (annexe L.64).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne, création de Dieu et dotée d'une nature unique, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition sémitique.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les icônes

- **Mise en situation**

  1. Montrer diverses reproductions d'icônes de la tradition byzantine. Vous en trouverez dans les livres d'art byzantin, etc.
  2. Demander aux élèves ce qu'ils savent des icônes, d'où elles viennent, leur signification, etc. Il sera peut-être nécessaire également d'apporter quelques précisions sur l'Église orthodoxe (voir **Commentaires**).

- **Activité**

  Distribuer aux élèves l'annexe L.65, **L'icône**, et leur demander de répondre aux questions qui suivent.

  — Expliquez en un paragraphe pourquoi l'icône n'est pas considérée comme une simple image ou un portrait ?

  — Que veut dire la phrase «Puisque l'invisible est devenu visible en prenant chair, tu peux exécuter l'image de celui qu'on a vu» ?

  — Pourquoi l'iconographie n'est-elle pas une idolâtrie ?

  — L'icône représente-t-elle l'homme tel qu'il est ou l'homme transfiguré ?

  — Donnez deux raisons pour lesquelles les icônes ont un rôle dans les dévotions ?

  — Quelles devraient être, selon vous, les caractéristiques d'une «personne parfaite» ?

- **Synthèse**

  Lire aux élèves l'Épître aux Éphésiens 4:22-24; 5:1-2 et leur demander de répondre oralement aux questions qui suivent.

  — À votre avis, quel est notre véritable but dans la vie d'après ce passage ?

  — Lorsque les chrétiens disent qu'ils doivent être des «imitateurs de Dieu», qu'est-ce que cela signifie ?

  — Donnez certaines caractéristiques de l'«homme ancien» par rapport à l'«homme nouveau» ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'icône (annexe L 65)

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

— **«Église orthodoxe.** Appellation courante de l'Église byzantine séparée de Rome en 1054 et des Églises de même rite. Elles professent les dogmes fondamentaux du christianisme mais ne reconnaissent que les sept conciles œcuméniques tenus avant le schisme de Photios (jusqu'à Nicée II, 787). Elles refusent comme innovations les dogmes et usages introduits depuis lors chez les catholiques, notamment [...] le purgatoire, l'immaculée conception de Marie, la suprématie du pape (considéré seulement comme un des cinq patriarches). [ ] Pour **elles**, le Christ est le seul chef de l'Église [...] » - **Petit Robert 2**

— **Icônes.** Dans les églises orthodoxes, l'icône est une peinture religieuse exécutée sur un panneau de bois. C'est une image du Christ, de la Mère du Christ et des saints, peinte selon les règles précises fixées par la tradition puis consacrée pour faire partie intégrante de la liturgie et suggérer la **transfiguration de l'humanité** par les énergies divines, la lumière incréée du Tabor (c'est à cet endroit que la tradition situe la transfiguration du Christ).

— **«Idolâtrie.** Culte rendu à l'idole d'un dieu » - **Petit Robert 1**

— **«Iconostase.** Dans les églises orthodoxes, sorte de cloison décorée d'images, d'icônes, qui sépare la nef du sanctuaire où le prêtre officie » - **Petit Robert 1**

CLASSE : 4e année

MODULE : 2

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure de comprendre le concept de personne, création de Dieu et dotée d'une nature unique, en illustrant la façon dont il s'exprime dans au moins une tradition sémitique.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Dieu et la personne dans l'islam

- **Mise en situation**

1. Distribuer aux élèves des extraits du Coran illustrant le rapport entre Dieu et l'être humain (annexe L.66).

2. Diviser la classe en plusieurs groupes et donner à chacun un des passages du Coran qu'il devra résumer brièvement en ses propres mots.

- **Activités**

1. Chaque groupe lit son résumé à la classe et inscrit les expressions clés au tableau.

2. Puis entamer une discussion générale en posant les questions qui suivent.

   — Quelle place l'islam réserve-t-il à l'homme parmi tous les éléments de la création ?
   — En quoi l'être humain a-t-il une «nature unique» dans l'islam ?
   — Y a-t-il d'importantes différences ou ressemblances en comparaison d'une tradition religieuse que vous connaissez ?

- **Synthèse**

Distribuer l'annexe L.67, **Le pèlerinage à la Mecque**, et demander aux élèves de dresser une liste des exemples qu'ils auront trouvés dans le texte et qui illustrent l'égalité de tous telle que la prône l'islam.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Dieu et la personne d'après le Coran (annexe L.66).
   — Le pèlerinage à la Mecque (annexe L.67).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

La personne dans la société

Module 3
La vie en société

Introduction

Si la recherche de l'autonomie est un aspect essentiel du développement affectif à l'adolescence, le besoin de se rattacher à un groupe joue aussi un rôle important. Normalement, l'élève de quatrième année a atteint un développement intellectuel qui permet une réflexion abstraite. Il peut comprendre la signification de principes généraux et percevoir les conséquences de leur application à des questions précises.

Le troisième module s'ouvre sur une étude de l'essence de la moralité. Il passe ensuite à l'examen des valeurs justice et amour et à leur application à quelques-unes des questions morales qui se posent à la société contemporaine.

THÈME : **La personne dans la société** CLASSE : **4e année**

SUJET : **La vie en société** MODULE : **3**

OBJECTIF GÉNÉRAL : **Prendre conscience de la responsabilité morale des personnes qui composent la société.**

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
L'élève sera en mesure :	L'élève sera en mesure :		
1.0 de montrer qu'il comprend la nature de la moralité;	1.1 de connaître la signification de la moralité, en définissant certains termes qui s'y rapportent;	1.1.1 **Définition de la moralité** Définir les termes suivants : — moral, — valeur, — bon et mauvais, — bien et mal, — devoir.	2 heures
	1.2 de reconnaître l'origine de la moralité, en relevant différentes sources de systèmes moraux;	1.2.1 **Origine de la moralité** Montrer la relation entre les termes suivants et les systèmes moraux : — consensus, — droit, — religion, — tradition.	2 heures
	1.3 de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs;	1.3.1 **Influences sur le développement moral** Étudier au moins trois de ces influences : — famille, — amis, — enseignants, — médias, — communauté ecclésiale, — conscience.	3 heures
	1.4 de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.	1.4.1 **Nature évolutive de la moralité** Étudier les incidences d'au moins trois des facteurs suivants sur la moralité : — médecine, — automatisation, — communication, — instruction généralisée, — mobilité de la société, — conditions économiques.	3 heures

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
2.0 de savoir identifier la valeur justice;	2.1 de connaître la signification de la justice en définissant ses multiples dimensions;	2.1.1 **Sens de la justice** D'après les notions : — de franc-jeu, — de réciprocité, — d'équité.	2 heures
	2.2 de reconnaître diverses expressions de la justice dans la société, en illustrant la façon dont elle est rendue;	2.2.1 **Justice dans la société** illustrée par : — les lois et règlements, — le système judiciaire et pénal, — la déclaration des droits de la personne.	2 heures
	2.3 d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant;	2.3.1 **Justice** Étudier au moins un des sujets suivants : — application de la loi, — pays en voie de développement, — responsabilité des entreprises, — sécurité sociale.	6 heures
	2.4 de reconnaître la responsabilité individuelle et collective en matière de justice, et de l'illustrer par des méthodes d'action sociale.	2.4.1 **Responsabilité en matière de justice** Étudier des méthodes d'action sociale.	2 heures
3.0 de savoir identifier la valeur amour.	3.1 de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions;	3.1.1 **Signification de l'amour** D'après les notions : — d'éros, — d'amitié, — de charité, — d'affection.	2 heures
	3.2 de reconnaître les dimensions de l'amour telles qu'elles s'expriment dans les relations familiales;	3.2.1 **Dimensions de l'amour** illustrées dans la famille par les relations : — entre mari et femme, — entre parents et enfants, — entre les frères et soeurs, — entre les personnes ayant des liens de parenté.	2 heures

Objectifs terminaux	Objectifs intermédiaires	Contenu	Répartition du temps
	3.3 d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet;	3.3.1 **Amour** Étudier un des sujets suivants : — mariage, — considérations sur les relations sexuelles, — altruisme dans la société, — aide apportée aux handicapés.	6 heures
	3.4 d'analyser les rapports entre l'amour et la justice, en comparant ce qui les rapproche et ce qui les distingue.	3.4.1 **Amour et justice** Étudier les rapports entre ces deux valeurs, en envisageant la complémentarité que l'on peut trouver entre la compassion et la justice.	1 heure

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la moralité, en définissant certains termes qui s'y rapportent.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Sensibilisation au concept de sens moral

- **Mise en situation**

  L'enseignant devrait, au long de cette séquence d'activités, permettre aux élèves de mieux cerner la notion de sens moral afin d'en saisir la définition. Comme amorce, demander aux élèves de rapporter des situations vécues qui illustrent ce qui est bien par opposition à ce qui est mal, en faisant deux listes comparatives au tableau.

- **Activités**

  1. Soumettre l'anecdote **Copie conforme** aux élèves (annexe M.1). La lire et répondre aux questions.

  2. À partir des réponses individuelles des élèves, dresser la liste des raisons pour lesquelles le plagiat et la copie sont des actes immoraux et faire ainsi ressortir la définition de ce qui est moral et, par extension, de la morale (annexe M.2).

- **Synthèse**

  Animer une discussion autour des phrases qui suivent.

  — «Il n'y a pas une morale mais des morales».

  — «Il n'y a rien d'absolu dans la morale et en morale».
  Mme de Necker : **Mélanges**, 1798.

- **Activités de prolongement**

  1. Lecture et approfondissement du texte **Une question d'urgence** (annexe M.3).

  2. Discuter de la question suivante : Pourquoi est-il toujours plus facile de définir la moralité sur un plan théorique plutôt qu'à travers des situations précises ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Arnoux, Sylvain et Weil, Yvonne : **Dictionnaire des auteurs et des thèmes philosophiques**, Classiques Hachette, Paris, 1975.
   - Article de Martin Blais : **La conscience morale**, tiré de la revue **Arrimages**, n° 4, automne 1987, pages 17 à 21.
   - Revue **Arrimages**, n° 3, printemps, 1987.

2) Matériel
   - Copie conforme (annexe M.1).
   - Définitions (annexe M.2).
   - Une question d'urgence (annexe M.3).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il ne s'agit pas de résoudre les dilemmes posés par les textes étudiés, mais plutôt d'examiner les divers aspects de principes moraux soulevés par ces thèmes.

  D'ailleurs, cette approche cherche avant tout à sensibiliser l'élève au fait qu'il n'y a pas de réponse facile aux questions de morale.

- Selon C.S. Lewis, il semble que la morale ait trois composantes. En premier lieu, le franc-jeu et l'harmonie entre individus. Deuxièmement, ce qu'on pourrait appeler la remise en ordre, l'harmonisation intérieure de chaque individu, et, troisièmement, le but général de la vie humaine dans son ensemble car en vue de quoi l'homme aurait-il été créé ?

  D'après **Les fondements du christianisme**, de C.S. Lewis, collection Point de vue, éditions L.L.B., Guebwiller, 1985. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions L.L.B.

- On peut se procurer la revue **Arrimages** en écrivant à l'adresse suivante : **Arrimages**, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy (Québec) G1K 7P4.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la moralité, en définissant certains termes qui s'y rapportent.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les valeurs

- **Mise en situation**

  À l'aide de l'annexe M.4, l'enseignant définit le mot valeur et demande ensuite aux élèves de nommer quatre valeurs importantes dans leur vie ainsi que de justifier ce choix.

- **Activités**

  1. À partir de l'annexe M.5, **Mon échelle de valeurs**, l'élève donne ses valeurs par ordre d'importance à ses yeux. (Il peut ajouter des valeurs à la liste, s'il le juge nécessaire.)

  2. En groupe de trois, les élèves examinent les cinq valeurs les plus importantes et expliquent à leurs pairs la raison de leur choix.

- **Synthèse**

  1. Récapituler en examinant le lien unissant les valeurs d'une personne à sa conduite morale.

  2. Demander aux élèves de trouver à quelles valeurs se rattachent les comportements suivants :

     — le plagiat (honnêteté);
     — l'avortement (droit à la vie, liberté de choix);
     — le racisme (égalité, dignité humaine);
     — la consommation d'alcool ou de cigarettes (liberté de choix, santé et sens des responsabilités).

- **Activité de prolongement**

  L'élève écrit un texte d'une vingtaine de lignes sur le thème suivant :

  Les valeurs de nos parents sont-elles différentes des nôtres ? Pourquoi ? Expliquez.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Blais, M. : **L'échelle des valeurs humaines**, éditions Fides, Montréal, 1981, p. 89 à 122.

2) Matériel
   — Les valeurs — Définitions (annexe M.4).
   — Mon échelle de valeurs (annexe M.5).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la moralité, en définissant certains termes qui s'y rapportent.

TROISIÈME DÉMARCHE

Le bien et le mal

- **Mise en situation**

  1. Demander aux élèves de remplir individuellement l'annexe M. 6 intitulée **Le bon droit**.

  2. Discuter en groupe des résultats en demandant aux élèves qui le désirent de justifier leurs réponses en public.

- **Activités**

  1. Engager une discussion sur ce que représentent le bien et le mal pour chaque élève.

  2. Demander aux élèves de se regrouper par trois ou quatre pour répondre aux questions qui suivent, après avoir lu le texte de l'annexe M.7 intitulée **Grève à l'usine**.
     — Quelle devrait être l'attitude de Lionel ?
     — Lionel a-t-il une obligation morale :
       — envers les grévistes ? Pourquoi ?
       — envers le propriétaire de l'usine ? Pourquoi ?
     — Le propriétaire de l'usine a-t-il bien agi en interdisant de faire crédit ?
     — Quelles questions morales pose ce dilemme ?
     Chaque groupe fait le compte rendu de ses réponses à la classe.

- **Synthèse**

  Discuter en groupe à partir des questions qui suivent.
  — Pourquoi était-il difficile de discerner le bien du mal dans ce problème d'ordre moral ?

  — Pourquoi certaines opinions sont-elles opposées dans la classe ?

  — Peut-on prendre des décisions pour quelqu'un d'autre ? Un enfant par exemple ?

  — Y-a-t-il des gestes qu'on pourrait toujours qualifier de mauvais ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Bissonnier, Henri : **Valeurs en éducation**, Fleurus, Paris, 1983.

2) Matériel
   — Le bon droit (annexe M.6).
   — Grève à l'usine (annexe M.7).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la moralité, en définissant certains termes qui s'y rapportent.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Bon

- **Mise en situation**

  1. Chaque élève suggère spontanément des expressions dans lesquelles on trouve les mots «bon» ou «bonne», par exemple : bonne chance, faire un bon travail, une bonne fille, un bon gars, avoir bonne mine.

  2. Demander si le mot «bon» a toujours la même signification; sinon quelles sont les diverses connotations ?

- **Activités**

  1. Discuter des questions qui suivent.

     — Quand peut-on appeler un acte une bonne action ?
     — Une personne peut-elle être «bonne» et poser des gestes répréhensibles que l'on pourrait qualifier de mauvais ?

  2. Distribuer le texte **La mort en direct** (annexe M.8). Le lire en équipe de trois en répondant aux questions que pose cette lettre ouverte.

- **Synthèse**
  Rédiger un texte qui définit ce qu'est une «bonne» personne.

- **Activité de prolongement**

  Les élèves font une recherche et rédigent un travail d'analyse sur les symboles utilisés dans les films pour décrire les bons et les méchants.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Jambe, Raoul et Masai-Perl, Paule : **L'éducation de l'affectivité**, Nathan, Labor, Paris, Bruxelles, 1975, p. 140 à 144.
   — Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain : **Dictionnaire des symboles**, éditions Robert Laffont et éditions Jupiter, Paris, 1982.

2) Matériel
   — La mort en direct (annexe M.8).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'origine de la moralité, en relevant différentes sources de systèmes moraux.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le consensus

- **Mise en situation**

  Les élèves imaginent qu'ils ont fait naufrage sur une île déserte et écrivent sur une fiche cinq règles auxquelles ils devraient se soumettre pour survivre paisiblement.

- **Activités**

  1. En équipe, les élèves examinent les cinq règles choisies et doivent arriver à s'entendre pour trouver les trois règles les plus importantes pour le groupe.

  2. Dresser la liste des choix de chaque groupe, en demandant à chacun de répondre aux deux questions qui suivent.

     — En tant que groupe, comment sommes-nous arrivés à un consensus ?
     — Quelles difficultés a posées la prise d'une décision unanime ?

  3. Distribuer le texte de l'annexe M.9 **L'expérience de Boimondau**; le lire et répondre aux questions qui suivent, sous forme de discussion.

     — D'où viennent les règles exprimées par consensus ?
     — Pensez-vous qu'il est vraiment possible de respecter, sans aucune réserve, les convictions d'une autre personne ? Donnez des exemples.

- **Synthèse**

  Expliquer l'énoncé suivant par écrit et individuellement :

  «La moralité est toujours un consensus».

- **Activité de prolongement**

  Faites un tableau comparatif des règles de conduite suggérées par la classe dans les premières activités (mise en situation et activité n° 1) et celles qui sont contenues dans le texte **L'expérience de Boimondau**.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'expérience de Boimondau (annexe M.9).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

Définition de consensus : Il y a consensus lorsqu'on est du même avis, en d'autres mots, lorsqu'on arrive à une décision avec le consentement de tous.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'origine de la moralité, en relevant différentes sources de systèmes moraux.

DEUXIÈME DÉMARCHE

La religion et la morale

- **Mise en situation**

  1. En équipe de six ou sept élèves, lire les textes de l'annexe M.10, **Morales et religions**.

  2. Faire ressortir les préceptes moraux communs aux différentes traditions :

     — respect d'autrui,
     — honnêteté,
     — ne pas voler,
     — ne pas tuer,
     — ne pas mentir.

  3. Faire une plénière au cours de laquelle les groupes mettent les réponses en commun en les écrivant au tableau.

- **Activité**

  Engager une discussion autour du thème de la morale et de la religion dans notre société, en posant les questions qui suivent.

  — Quels sont les préceptes moraux à la base des lois promulguées dans notre société nord-américaine ?
  — Quelle différence faites-vous entre les préceptes moraux étudiés dans cette leçon et la moralité par consensus dont il a été question précédemment ? (Première démarche.)
  — Pourquoi, d'après vous, certains théologiens et moralistes cherchent-ils à comprendre les mobiles qui poussent l'être humain à poser certains gestes ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Samuel, Albert : **Les religions aujourd'hui**, Éditions ouvrières, Paris, 1987.

2) Matériel
   — Morales et religions (annexe M.10).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il serait important de mettre en relief, dès le début de l'étude du thème, que les religions ont un trait commun : elles définissent le bien et le mal, ce qui est admissible ou non.

- On peut trouver des informations supplémentaires sur les diverses traditions religieuses et leur éthique dans le guide pédagogique de la cinquième année du secondaire, module 2, objectif terminal 1.0, annexes P.

- Il est à noter que dans la plupart des religions, les préceptes moraux font autorité en raison d'une divinité ou d'un idéal. Ils sont donc absolus, et tous les adhérents doivent s'y conformer.
  Par contre, la moralité par consensus n'existe qu'en fonction d'une communauté qui en a décidé ainsi. Tous ses membres doivent s'y conformer.
  Fait intéressant à remarquer, les préceptes moraux résultant de la religion sont souvent identiques à ceux qui découlent d'un consensus social.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'origine de la moralité, en relevant différentes sources de systèmes moraux.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les lois

- **Mise en situation**

  L'enseignant écrit au tableau les quatre libertés fondamentales garanties par la **Charte canadienne des droits et libertés** (voir **Commentaires**).

- **Activités**

  1. En équipe (quatre ou cinq élèves), trouver les lois qui découlent de ces libertés fondamentales.

  2. Chaque sous-groupe fait un rapport à la classe.

  3. Pour engager la discussion, poser les questions qui suivent.

     — Quelle est l'origine de la **Déclaration des droits de la personne** (voir **Commentaires**) ?
     — Quelle est la fonction des lois d'un pays ?
     — Quel rôle joue le système judiciaire ?

  Variante : L'enseignant peut proposer à chaque sous-groupe de réfléchir sur une seule de ces questions avant de revenir en plénière pour mettre en commun les différentes réponses.

  4. Distribuer le texte **Les Sept Commandements** (annexe M.11).

  5. Après avoir lu le texte, engager une discussion en posant les questions qui suivent.

     — Les sept commandements peuvent être divisés en quatre catégories. Lesquelles ?
     — Y-a-t-il des lois spéciales dans la liste ?
     — À quelles conditions une règle devenait-elle une loi des animaux ?

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de discerner quel est le commandement le plus important dans le texte étudié et d'expliquer pour quelles raisons.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les Sept Commandements (annexe M.11).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les libertés fondamentales garanties par la **Charte canadienne des droits et libertés** sont les suivantes :

  — liberté de conscience et de religion;
  — liberté de pensée, croyance, opinion et expression, y compris la liberté de presse et des autres médias;
  — liberté d'assemblée pacifique;
  — liberté d'association.

- La **Déclaration universelle des droits de la personne** découle des convictions sur la vie et la dignité humaine.* Ces lois, qui proviennent de convictions, sont une **codification** des droits et des responsabilités.

- La loi sert à renforcer la moralité publique, tandis que le système judiciaire sert à appliquer la loi et à rendre justice.

- **Elle a été votée le 10 décembre 1948 par l'assemblée générale des Nations unies. Elle n'a pas le caractère obligatoire de la Charte des Nations unies. Elle affirme la liberté et l'égalité de tous les hommes.**

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.2 L'élève sera en mesure de reconnaître l'origine de la moralité, en relevant différentes sources de systèmes moraux.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La tradition

- **Mise en situation**

  Lire les textes de l'annexe M.12, **Fêtes et traditions**, et demander aux élèves de répondre aux questions proposées.

- **Activités**

  1. Les élèves sont invités à parler de traditions importantes à leurs yeux et à venir les écrire au tableau.

  2. Après cette activité, une discussion peut être amorcée à partir des questions qui suivent.

     — De quelles manières les traditions influencent-elles notre comportement ?
     — Pourquoi les traditions sont-elles importantes pour les individus et la collectivité ?
     — Qu'est-ce qui transforme un simple événement en tradition ?
     — Lorsqu'une tradition ne semble plus «adéquate», que se passe-t-il ?

- **Synthèse**

  Animer une discussion à partir de la phrase du texte de l'annexe M.12 «Pour juger la civilisation, je veux que tu me dises quelles sont tes fêtes.»

  A. de Saint-Exupéry

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Schweitzer, A. (1923-1976) : **La civilisation et l'éthique**, Alsatia, Colmar, 1976.

2) Matériel
   — Fêtes et traditions (annexe M.12).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La tradition est une doctrine ou une pratique religieuse ou morale transmise de siècle en siècle par la parole ou l'exemple, tandis que la notion de coutume est plus pragmatique et ne réfère qu'à une façon d'agir établie par l'usage, sans ce rapport à la morale.

- La tradition a de bons et de mauvais côtés. Sur le plan positif, elle permet aux individus de vivre des événements et des situations qui ont fait leurs preuves dans le passé ; par contre, les gens s'y conforment trop souvent en oubliant ses finalités premières.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La famille

- **Mise en situation**

  1. Les élèves remplissent le questionnaire **Famille et valeurs** (annexe M.13), en cochant l'énoncé qui correspond à leur opinion.

  2. Ils marquent d'un «0» les réponses qu'à leur avis leurs parents feraient aux mêmes questions. Si le temps le permet, les élèves peuvent vérifier leurs perceptions, le soir à la maison, en faisant remplir ce même questionnaire à leurs parents.

- **Activité**

  L'enseignant engage une discussion au cours de laquelle les élèves peuvent s'exprimer à partir des questions qui suivent.

  — Sur quels sujets êtes-vous en accord avec vos parents ? Dans quels domaines vos points de vue divergent-ils ?
  — Vos parents ont-ils une influence sur vos décisions ? Si oui, de quelle façon ?
  — Avez-vous déjà vécu des situations qui vous ont permis de vous rendre compte que certaines des valeurs que vous aviez attribuées à vos parents n'étaient pas vraiment les leurs ? (L'élève peut se référer au questionnaire comparatif rempli pour la mise en situation.)
  — Avez-vous l'impression que vos opinions vont changer à mesure que vous vieillirez ?

- **Synthèse**

  Récapituler en discutant du fait que la plupart des traditions religieuses prônent le respect des parents par les jeunes.

- **Activité de prolongement**

  Les élèves exposent ensuite les deux valeurs qu'il importe le plus, à leurs yeux, de transmettre à leurs enfants, en justifiant leur choix.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Champagne-Gilbert, Maurice : **La famille et l'homme à délivrer du pouvoir**, collection Poche-Québec, éditions Leméac, Montréal, 1987.
   — Revue **Humanitas**, n° 18/19, 1987, **La famille et les valeurs**, disponible au 5780 Decelles, bureau 309, Montréal (Qc) H3S 2C7.

2) Matériel
   — Famille et valeurs (annexe M.13).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'éducation

- **Mise en situation**

1. Distribuer le texte d'Aristote, **Caractère public et objet de l'éducation** (annexe M.14).

2. Situer le contexte de cet extrait de **Politique** en posant les questions qui suivent (voir **Commentaires**).

   — À quelle époque Aristote a-t-il vécu ?
   — Quelle était la base de la pensée d'Aristote?
   — Quel est le débat dont il est question dans cet extrait ?
   — Quels sont les objectifs de l'éducation selon l'auteur ?

3. Établir un rapport entre ces finalités (selon Aristote) et la manière dont elles se concrétisent dans notre école.

- **Activités**

1. Répartir la classe en sous-groupes et assigner à chacun une des activités parascolaires suivantes :

   — un comité étudiant,
   — une équipe sportive,
   — un club (échec, scrabble, danses, etc.),
   — des activités artistiques (production théâtrale, chorale, danse, etc.).

2. À partir de l'annexe M.15, intitulée **Les valeurs de l'éducation scolaire**, chaque sous-groupe devra trouver les valeurs tant implicites qu'explicites inhérentes à ces activités scolaires.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Caractère public et objet de l'éducation (annexe M.14).
   — Les valeurs de l'éducation scolaire (annexe M.15).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- **Aristote**. Philosophe grec, né en Macédoine, en 304 av. J.-C. Après avoir été disciple de Platon pendant vingt ans, il devint le précepteur d'Alexandre dont il fut également l'ami. À Athènes, il fonda un lycée où il enseigna pendant douze ans. D'une intelligence encyclopédique, Aristote voit dans la philosophie la totalité ordonnée du savoir humain. Son analyse des différentes parties du discours font de lui le père de la logique.

- **La Politique**. Traité d'Aristote abordant l'homme dans ses différents rapports humains (famille, rapport de maître à esclave). L'auteur y voit la politique comme étant à la fois fondement et prolongement de l'éthique; il tente de décrire, en tenant compte de circonstances concrètes, le gouvernement le plus approprié à la réalisation de l'intérêt commun.

- Le point 2.2.14 de l'annexe M.15 met l'accent sur les aspirations collectives, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'approche individuelle soit négligée.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'éducation (suite)

- **Synthèse**

  Lancer un débat permettant de faire la synthèse des opinions émises et ceci à partir de la phrase suivante :

  «Les valeurs sont acquises et non apprises.»

- **Activité de prolongement**

  Réfléchir en groupe sur l'influence de l'organisation de l'espace et du temps sur l'apprentissage, par exemple :

  — disposition des pupitres dans la classe (rangées/cercle);
  — horaire traditionnel comparé à l'emploi du temps flexible des écoles alternatives;
  — polyvalentes par rapport aux écoles secondaires de quartier;
  — autre.

  Les élèves peuvent également trouver des exemples de ce type de variations spatiales et temporelles qui influencent le type d'enseignement.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les amis

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de se placer par groupes de cinq et leur proposer un des jeux de rôles qui suivent, qui leur sera attribué au hasard.

  — Quatre amis veulent aller au centre commercial du quartier, mais le cinquième veut aller patiner.

  — Quatre amis veulent jouer au billard, mais le cinquième veut aller au centre communautaire pour les jeunes.

  — Quatre amis veulent aller dans une soirée sans y être invités, mais le cinquième refuse pour ne pas créer de problèmes.

  — Quatre amis veulent «sécher» un cours, mais le cinquième s'y objecte.

  — Quatre amis insistent pour faire boire une bière à un copain.

  Les élèves ont dix minutes pour préparer un sketch qui doit durer entre trois et cinq minutes.

  Dépendant des groupes, l'enseignant peut proposer aux élèves d'écrire le canevas de leur jeu de rôles.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les amis (suite)

- **Activités**

1. Chaque groupe présente son jeu de rôles, et après chacune des présentations, l'enseignant pose les questions qui suivent à l'élève qui jouait le rôle de l'opposant.

   — Comment te sentais-tu lorsque tu devais défendre ton point de vue ?
   — Pourquoi aurait-il été plus facile de suivre les autres ?

2. L'enseignant demande ensuite aux quatre autres élèves :

   — «Comment avez-vous réagi lorsque votre ami a refusé (ou accepté) de faire comme vous ?
   — Qu'avez-vous pensé lorsqu'il a refusé (ou accepté) de se conformer à votre demande ?»

3. Après tous les jeux de rôles, engager une discussion à partir des questions qui suivent.

   — Les conflits au sujet des valeurs ont-ils une influence sur l'amitié ?
   — Faut-il avoir absolument les mêmes valeurs pour être amis ?

- **Synthèse**

Demander aux élèves de nommer une valeur à laquelle ils croient en ce moment, et qu'ils ont acquise au contact d'un groupe d'amis.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Les médias

- **Mise en situation**

1. L'enseignant demande aux élèves de nommer leurs émissions préférées. Une liste est élaborée au tableau, au fur et à mesure que les élèves proposent des titres.

2. Les élèves se répartissent en petits groupes, en fonction de leur choix.

- **Activité**

Pour chaque émission, les groupes doivent trouver quelles sont les valeurs transmises dans chacun des domaines qui suivent.

— **Vie familiale** : atmosphère du foyer, relations parents-enfants.
— **Sexualité** : responsabilité, attrait, respect dans le couple, image de la relation sexuelle.
— **Réussite** : importance accordée à l'argent, moyens d'arriver au succès et conséquences de l'échec.
— **Bonheur** : moyens d'y arriver, ce qu'il représente, ce en quoi il consiste.

- **Synthèse**

Discuter de la question suivante : «Les situations et les personnages présentés dans ces émissions reflètent-ils la réalité ?» Justifier les réponses à l'aide d'exemples concrets.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Tremblay, Henri : **Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue**, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1982.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Les médias (suite)

- **Activités de prolongement**

  1. Demander aux élèves de noter, lorsqu'ils regarderont la télévision, les messages publicitaires qui misent sur le désir qu'ont les spectateurs de ressembler à des groupes ou à des personnes à la mode.

  2. Demander aux élèves de relever le nom du produit annoncé, le poste, l'heure, l'âge et le sexe des protagonistes.

  3. Amener ainsi les élèves à prendre conscience de l'image de la personne que véhiculent les images publicitaires.

- **Variante**

  La même activité peut se faire à partir de la publicité des magazines et des journaux.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

CINQUIÈME DÉMARCHE

La conscience

- **Mise en situation**

  Oralement ou par écrit, les élèves évoquent un événement particulier relatant une conduite exemplaire ou au contraire un «mauvais coup».

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre par écrit aux questions qui suivent.

     — Quel âge aviez-vous quand cet événement s'est produit ?
     — Qu'avez-vous ressenti lorsque cela est arrivé ?
     — Pourquoi ce souvenir est-il si vif en votre mémoire alors que vous avez oublié d'autres faits survenus à cette même époque ?

  2. À la suite de cette activité, demander aux élèves de définir ce qu'est la conscience.

  3. Les élèves sont amenés à réfléchir sur l'origine de la notion de conscience. D'où provient-elle à leur avis ?

     Faire ressortir dans la discussion que d'un point de vue laïque, elle est apprise et basée sur l'expérience et la socialisation, tandis que sur un plan religieux, elle est vue comme innée et résulte d'un dialogue intérieur avec Dieu.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

1. L'activité proposée autour de l'annexe M.8 peut être rappelée.

2. Un **objecteur de conscience** est celui qui, en temps de paix ou de guerre, refuse d'accomplir ses obligations militaires, en alléguant que ses convictions personnelles lui demandent de respecter de façon inconditionnelle la vie humaine.

   Rappeler que plusieurs objecteurs de conscience sont venus se réfugier au Canada pendant la guerre du Vietnam et que c'était une réalité pour les jeunes des années 70.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

CINQUIÈME DÉMARCHE

La conscience (suite)

- **Synthèse**

  Animer une discussion à partir des questions qui suivent.

  — Si chacun agissait selon sa propre conscience, les lois seraient-elles nécessaires ?
  — Comment notre conscience personnelle s'accommode-t-elle des actes de barbarie commis au cours de l'histoire ainsi que des actes de violence et des images de détresse dont nous sommes témoins à travers les médias ?

- **Activité de prolongement**

  Diviser la classe en petits groupes et leur demander :

  — ce qu'est un objecteur de conscience;

  — de trouver des exemples concrets d'objecteurs de conscience ayant fait parler d'eux.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

SIXIÈME DÉMARCHE

Les confessions religieuses

- **Mise en situation**

1. L'enseignant peut amorcer cette activité en demandant aux élèves de réfléchir sur la manière dont les différentes confessions religieuses transmettent et enseignent leurs valeurs, par exemple :

   — l'école du dimanche,
   — l'étude des textes sacrés,
   — les prédications,
   — l'éducation familiale,
   — les retraites.

2. Les élèves sont amenés ensuite à nommer spontanément des communautés qui s'organisent selon un style de vie différent, basé sur des principes religieux.

- **Activités**

1. Lire le texte intitulé **Les Amish** (annexe M.16)

2. Répondre aux questions qui suivent, dont l'objectif est de faire ressortir ce qui caractérise ce genre de communauté.
   — Quelles sont les caractéristiques de leur mode de vie ?
   — Dans quelle mesure leur foi dicte-t-elle certains aspects de leur vie ?
   — Pourquoi est-il important pour les Amish d'éduquer eux-mêmes leurs enfants ?
   — Selon vous, pourquoi les Amish essaient-ils de conserver leur mode de vie même s'il est en conflit avec les valeurs de la société nord-américaine ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — «Les Huttérites» dans **Géo**, n° 14, avril 1980.

2) Matériel
   — Les Amish (annexe M.16).
   — Morales et religions (annexe M.10).

3) Documents audiovisuels
   — Film **Témoin sous surveillance**, version française de **Witness** (film ayant comme toile de fond la vie dans un village anabaptiste).

COMMENTAIRES

- Les Amish, avec les Mennonites et les Huttérites, sont des groupes anabaptistes. Les **anabaptistes** furent appelés ainsi parce qu'ils «rebaptisaient» leurs fidèles n'admettant pas, en effet, la validité du baptême des enfants et soumettant leurs adeptes à un second baptême à l'âge de la raison. À cause de la nature de certaines de leurs doctrines qui semblaient aller à l'encontre de l'ordre établi, ils furent persécutés autant par les catholiques que par les protestants. En général, ils étaient pacifistes, mais des milliers moururent en voulant fonder une communauté pure, distincte de la société dominée par le clergé qu'ils considéraient comme corrompue. Les anabaptistes furent influents au tout début de la Réforme et on les considère comme les précurseurs de l'Église baptiste.

  Il existe des communautés amish au Canada, soit en Ontario, à St-Jacob et près de Windsor.

- Les élèves pourraient également faire une recherche sur la **communauté mennonite** du Québec. (Église chrétienne de St-Laurent, 1775, rue Édouard-Laurin, Ville St-Laurent, Montréal, tél. : (514) 628-4466 ou encore sur les Quakers : la **Société des amis**.)

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.3 L'élève sera en mesure de reconnaître les influences qui s'exercent sur le développement moral de la personne, en relevant au moins trois modes de transmission des valeurs.

SIXIÈME DÉMARCHE

Les confessions religieuses (suite)

- **Synthèse**

  Quel est l'intérêt, pour nous, de connaître le mode de vie de cette communauté ?

- **Activités de prolongement**

  1. Étudier la position de différentes confessions religieuses sur les questions liées au divorce, par exemple :

     — l'Église catholique romaine,
     — l'Église unie,
     — les juifs,
     — l'Église baptiste,
     — l'Église pentecôtiste, etc.

  2. En petits groupes, les élèves analysent dans quelle mesure, s'ils adhéraient à une autre religion, ces divers préceptes moraux pourraient influencer leur propre vie (voir annexe M.10).

  3. Au lieu d'étudier les Amish, les élèves pourraient faire une recherche sur les communautés huttérites du Canada.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Évolution de la morale

- **Mise en situation**

  L'enseignant distribue le texte **La diversité des styles de vie** (annexe M.17) et en propose une lecture individuelle.

- **Activités**

  1. Répondre aux questions qui suivent.
     - Pourquoi est-il de plus en plus difficile de prévoir les valeurs de l'avenir ?
     - Quels sont les aspects positifs et négatifs du changement de valeurs ?
     - Au cours des 200 dernières années, quelles transformations historiques ont influencé les valeurs ?
     - Quels changements pouvons-nous déjà observer dans notre vie ?
     - Selon Alvin Toffler, l'Homme de demain fera ses choix en fonction de valeurs qui auront guidé ses prises de décisions. Selon vous, quelles devraient être ces valeurs ?

  2. Diviser la classe en groupes et demander à chacun d'eux de choisir un des domaines suivants (le choix peut se faire par intérêt personnel ou au hasard, selon les groupes) :
     - science médicale : · génétique,
       · euthanasie passive;
     - automatisation : · chômage,
       · santé,
       · manque d'exercice;
     - conditions économiques : · fossé entre les riches et les pauvres,
       · personnes âgées;
     - communications : · influence des médias,
       · informatique,
       · droit à la confidentialité;
     - technologie : · moyens de transport,
       · appareils ménagers.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Actes du colloque L'éthique à venir : Une question de sagesse ? Une question d'expertise ?** 29, 30, 31 octobre 1986, Université du Québec à Rimouski, éditions du groupe de recherche Ethos, 1987.

2) Matériel
   — La diversité des styles de vie (annexe M.17).

3) Documents audiovisuels
   — **La bioéthique : une question de choix**, (vidéocassette ou 16 mm), série de courts métrages, ONF, (**Commentaires**).

COMMENTAIRES

- **Cryobiologie** : science qui consiste à conserver, à préserver par le froid des organes vivants.

- **La bioéthique : une question de choix** regroupe une série de films d'une durée d'environ quinze minutes chacun, pouvant servir d'amorce à la dicussion ou pousser plus avant la réflexion sur les conséquences des choix moraux que pose la science moderne.

  Voici quelques titres :

  — **La vieille dame**, de Gille Blais, traite du «dumping» des personnes âgées et de la réanimation cardiorespiratoire.

  — **L'Homme à la traîne**, de Jean Beaudin, aborde le choix du sexe d'un enfant.

  — **La ligne brisée**, de Robert Favreau. Doit-on tout dire aux personnes incurables ?

  — **N'oublie pas les oiseaux**, de Diane Létourneau, traite du suicide.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Évolution de la morale (suite)

En relation avec le domaine choisi, chaque groupe devra traiter des points suivants :
— influence sur notre mode de vie;
— les questions morales que posent ces découvertes.

- **Synthèse**

  Commentaires sur l'énoncé suivant :
  «Les principes moraux ne changent pas, seules nos façons de les appliquer évoluent».

- **Activités de prolongement**

  1. Rédiger un texte d'une dizaine de lignes décrivant la société telle qu'elle nous apparaîtrait après plusieurs années passées dans un état cryobiologique (voir **Commentaires**).

  2. Discuter des effets des changements rapides de la société sur la famille, les amis et la vie communautaire.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Technologie et science médicale

- **Mise en situation**

  Lire l'étude de cas suivant aux élèves.

  Hélène Blanchard vient de donner naissance prématurément à un garçonnet qui ne pèse que 600 grammes. Le bébé a été immédiatement transporté aux soins intensifs pour y être soigné à l'aide d'un respirateur. Selon le diagnostic, l'enfant souffre de plusieurs anomalies : graves malformations physiques, obstruction totale des voies digestives et probable arriération mentale causée par la petitesse inhabituelle de la tête (microcéphalie). Les médecins ont informé les Blanchard de l'état du bébé et affirmé qu'il faut opérer l'enfant pour ouvrir l'appareil digestif et permettre l'absorption de nourriture. Toutefois, les médecins doivent avoir le consentement des parents pour procéder à l'opération.

- **Activités**

  1. Animer une discussion sur ce cas à partir des questions qui suivent.

     — Les Blanchard font-ils face à un conflit moral ? Si tel est le cas, pouvez-vous l'identifier ?
     — Il y a vingt-cinq ans, la technologie n'aurait pas permis de sauver la vie de cet enfant, alors que de nos jours, c'est possible. Ces progrès technologiques soulèvent souvent des questions d'ordre éthique. Lesquelles selon vous ?

  2. Les questions qui suivent peuvent également être posées dans la discussion sur le cas Blanchard.

     — Quelle sera la qualité de la vie de cet enfant ?
     — Imaginez qu'Hélène Blanchard soit très pauvre; votre opinion serait-elle différente ?
     — Dans quelle mesure la présence d'un enfant handicapé influence-t-elle la vie du reste de la famille ?
     — Qui peut décider de mettre fin à la vie ?
     — La société a-t-elle un mot à dire dans une telle décision ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Une histoire normale (annexe M.18).

3) Documents audiovisuels
   - **Film Au clair de l'ovule**, produit par le ministère des Communications et le Conseil du statut de la femme, 1987. Disponible au Service de la distribution du matériel didactique, (514) 873-3578.

COMMENTAIRES

Le film **Au clair de l'Ovule** dure environ 55 min. Il est divisé en plusieurs parties dont voici les titres et les repères respectifs.

1. L'infertilité — 62,
2. La fécondation in vitro — 150,
3. Les dangers de la fécondation in vitro — 282,
4. Grossesse sous contrat — 361,
5. La congélation des embryons — 434,
6. L'anonymat des donneurs — 475,
7. Le diagnostic prénatal — 515,
8. L'âge du risque — 604,
9. Les dangers du diagnostic prénatal — 632,
10. Prévention ou eugénisme — 668,
11. La maternité nous échappe — 699,
12. Un choix de société — 758.

Ce film brosse un tableau très complet des problèmes que pose la médication de la maternité. Film très dense, qu'il est conseillé d'aborder par thème.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Technologie et science médicale (suite)

3. — Les bébés-éprouvettes,
   — les greffes d'organes,
   — la génétique,
   — les appareils coeur-poumon,
   — l'usage de drogues par les athlètes (stéroïdes),
   — les réanimateurs.

   Voilà une liste de changements survenus dans le domaine médical. Demander aux élèves si ces recherches posent, à leur avis, des problèmes moraux. Si oui, lesquels ?

4. Lire le texte de l'annexe M.18 et répondre aux questions.

- **Synthèse**

  Discuter de l'influence de ces transformations technologiques sur notre idée du caractère sacré et de la qualité de la vie.

- **Activités de prolongement**

1. Les élèves peuvent faire une recherche sur l'importance de l'automatisation dans notre vie quotidienne. Ils peuvent analyser à quel point celle-ci a pu avoir une influence sur la place que prend le travail et la famille dans nos vies et ce, depuis les trente dernières années.

2. À partir du film **Au clair de l'ovule**, discuter de l'influence de la médecine sur la maternité et des problèmes moraux que pose cette présence (voir **Commentaires**).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 1.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la nature évolutive de la moralité, en relevant au moins trois facteurs qui ont provoqué des changements de comportement.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les communications

- **Mise en situation**

  Énumérer les différents moyens de communication utilisés chaque jour, par exemple le téléphone, la télévision, les journaux, etc.

- **Activités**

  1. Lire le texte **L'ère des communications** (annexe M.19).

  2. Répondre en groupes aux questions qui suivent.

     — Qu'est-ce qui a rendu les gens plus conscients de l'existence des autres cultures ?
     — Qu'entend-on par «village global» ?
     — Quels pouvoirs exercent les médias sur les attitudes et les opinions des gens ?
     — Le développement rapide des communications a-t-il amélioré le monde ?

  3. À partir du texte de l'annexe M.20, **Un public insaisissable**, animer une discussion sur les jeunes face au petit écran.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves d'énumérer les avantages et les inconvénients qu'apporte une plus grande connaissance des cultures, du mode de vie, des problèmes et des valeurs des peuples étrangers.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Revue **Le téléspectateur** publiée par l'Association nationale des téléspectateurs, 4005, rue de Bellechasse, Montréal (Qc) H1X 1J6, tél. : (514) 723-6393.

2) Matériel
   — L'ère des communications (annexe M.19).
   — Un public insaisissable (annexe M.20).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la justice, en définissant ses multiples dimensions.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Terminologie

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves, divisés en groupes de quatre ou cinq, d'écrire la liste de tous les mots qui leur viennent à l'esprit quand on leur parle de **justice**.

- **Activités**

  1. Aux mêmes groupes, distribuer l'annexe intitulée **Il ne reste qu'un litre de lait !** (annexe M.21). Un élève prend note des réponses aux questions.
  2. Chaque groupe fait un rapport à la classe.
  3. À partir des différentes réponses, l'enseignant anime une discussion.
  4. Reprendre la liste élaborée dans la mise en situation et vérifier si les mots **égalité**, **équité**, **réciprocité** et **honnêteté** y avaient été cités.
  5. Fournir un exemple réel ou fictif pour chacun de ces termes.
  6. Engager une discussion sur le sens et le bien-fondé de la citation suivante :

     «L'amour de la justice n'est en la plupart des Hommes que la crainte de souffrir l'injustice».

     Maxime 78 de La Rochefoucauld.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Il ne reste qu'un litre de lait ! (annexe M.21).
   — C'est pas juste ! (annexe M.22).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- La notion de **justice** n'est pas facile à cerner alors qu'il est aisé de déceler l'injustice dans la société. Aux fins du programme d'enseignement moral et religieux protestant, la notion de **justice** est assimilable à celle d'impartialité.

- Dans le dilemme proposé en annexe M.21 :
  — la réponse à la question n° 1 (partager le lait) est un exemple de loyauté;
  — la réponse à la question n° 2 illustre l'égalité;
  — la réponse à la question n° 3 fait appel au sentiment d'**équité**;
  — la réponse à la question n° 4 est l'exemple de la **réciprocité**.

- Exemples permettant de définir les termes soulignés :
  — l'**égalité** peut être illustrée par le fait que tous les adultes, qu'ils soient riches ou pauvres, influents ou non, ont le droit de vote;
  — l'**équité** est démontrée par l'exemple du supplément de revenu garanti pour les retraités;
  — la notion d'**honnêteté** comprend l'intégrité morale et permet de souligner l'importance du respect des règles;
  — la **réciprocité** est illustrée par l'expression «donnant, donnant».

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la justice, en définissant ses multiples dimensions.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Terminologie (suite)

- **Synthèse**

  Récapituler en discutant de la signification de l'énoncé suivant :
  «Il est préférable d'apprendre à pêcher à quelqu'un plutôt que de lui donner un poisson».

- **Activités de prolongement**

  1. Demander à chaque élève de se rappeler et d'écrire un incident qui lui est arrivé et qu'il jugeait injuste. Les élèves devront faire part de leurs sentiments et de ce qui aurait été, à leur avis, une solution équitable à ce problème.

  2. Demander aux élèves de discuter du cas suivant, en se servant des termes appropriés appris depuis le début de cette démarche.
     «Un élève très brillant obtient habituellement une note de 90 % alors qu'un de ses camarades, qui a de la difficulté, réussit pour la première fois à obtenir une note de 65 %. Qui devrait recevoir le plus d'éloges ? Pourquoi ?

  3. L'annexe M.22, **C'est pas juste !**, permet de vérifier le lexique étudié dans cette démarche. À faire individuellement de préférence.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la justice, en définissant ses multiples dimensions.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Sondage sur la justice

- **Mise en situation**

  1. Les élèves remplissent le questionnaire de l'annexe M.23.
  2. Mise en commun des résultats sur le tableau de la classe.

- **Activités**

  1. À partir des résultats obtenus, demander aux élèves qui ont des points de vue opposés d'expliquer leurs opinions en donnant des exemples concrets.
  2. À partir de l'annexe M.24, **La Justice aux yeux bandés**, chaque élève doit écrire ce que symbolisent, à ses yeux, le bandeau, la balance et l'épée, et expliquer pourquoi la justice est représentée sous les traits d'une femme.
  3. **La justice universelle**. Discuter des questions qui suivent portant sur le thème de la justice universelle.
     — Nos lois et règlements s'appliquent-ils à tous également, riches et pauvres ? Donner des exemples.
     — Peut-on rendre justice sans châtiment ?
     — Les actes criminels devraient-ils tous être jugés de la même manière ?
     Donner des exemples de circonstances atténuantes pouvant faire pencher la balance de la justice.
     — La punition devrait-elle toujours être proportionnelle au crime ? Pourquoi ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Sondage sur la justice (annexe M.23).
   — La Justice aux yeux bandés (annexe M.24).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les symboles du dessin **La justice aux yeux bandés** (annexe M.24) ont la signification suivante :
  — le bandeau représente l'égalité;
  — la balance représente l'idée que la justice tient compte de tous les faits pertinents, y compris les circonstances atténuantes d'une affaire;
  — l'épée signifie le châtiment;
  — c'est la miséricorde que symbolise la femme.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la justice, en définissant ses multiples dimensions.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Sondage sur la justice (suite)

4. Par écrit, chaque élève choisit sur le sondage sur la justice (annexe M.23) un des dix énoncés et donne un exemple d'incident ou de situation illustrant cet énoncé. Les élèves volontaires pourraient raconter cette anecdote à leurs camarades.

- **Synthèse**

  Distribuer aux élèves une nouvelle copie du sondage sur la justice (annexe M.23) et leur demander de le remplir à nouveau. Comparer ces réponses avec celles de la version fournie pendant la mise en situation, en faisant les commentaires qui s'imposent, si désiré.

- **Activité de prolongement**

  Les élèves pensent à une émission connue ayant pour thème la justice et les lois. Ils choisissent un personnage de cette émission et, en donnant des exemples précis, exposent sa façon de concevoir la justice.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de la justice, en définissant ses multiples dimensions.

TROISIÈME DÉMARCHE

Châtiment

- **Mise en situation**

  Chaque élève répond au questionnaire sur les sanctions (annexe M.25) en écrivant la punition qui correspond à l'infraction, sans tenir compte obligatoirement des punitions habituellement infligées devant les tribunaux, à l'école et à la maison. Les sanctions peuvent être plus ou moins sévères, mais chaque élève doit faire preuve d'impartialité.

- **Activité**

  Animer une discussion à partir des questions qui suivent.

  — Pourquoi le mot **justice** signifie-t-il parfois «infliger une sanction» et d'autres fois «faire en sorte que chacun ait la part qui lui revient» ?
  — La part à laquelle chacun a droit est-elle proportionnelle aux besoins, par exemple, faut-il donner plus aux pauvres, aux infirmes, aux malades et aux minorités ?
  — Est-il équitable, d'après vous, de donner des sanctions différentes à deux personnes qui ont commis le même délit ? Apportez des exemples pour étayer vos opinions.

- **Synthèse**

  En équipe, préparer un débat autour de la question suivante : En étant condamné à donner un concert gratuit au profit des aveugles, Keith Richard, le guitariste des Rolling Stones, a-t-il reçu une punition appropriée au délit de possession illégale d'héroïne ?»

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Sanctions (annexe M.25).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- On peut envisager le châtiment comme une juste rétribution et une compensation de la part des contrevenants à leurs victimes ainsi qu'à la société en général.

- La notion de justice est reliée inévitablement à la punition ou au châtiment. On dit «faire justice» pour punir ou châtier. Toutefois, même si la **sanction** est une punition établie pour réprimer un acte et n'a pas la force du **châtiment**, qui est une peine sévère infligée à celui que l'on veut corriger, elle relève du même principe.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la justice dans la société, en illustrant la façon dont elle est rendue.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Règles et règlements

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de définir ce qu'est une règle et un règlement et d'en établir la nuance de sens (voir **Commentaires**).

- **Activités**

  1. Chaque élève doit trouver trois règles et trois règlements qui influencent sa conduite soit à l'école, soit ailleurs.

  2. Engager une discussion qui permettra d'illustrer la fonction de ces règles et règlements.
     — Qui a établi ces règles ?
     — Pourquoi sont-elles nécessaires ?
     — Nommer quelques raisons pour lesquelles elles ont été établies.
     — Les règles et les règlements sont-ils toujours le fruit d'un accord mutuel ?

  3. En équipe de cinq ou six, les élèves imaginent qu'ils sont naufragés sur une île déserte. Chaque groupe doit trouver cinq règles qui leur paraissent nécessaires au bon fonctionnement de cette société en miniature.

- **Synthèse**

  Récapituler en posant les questions qui suivent.
  — De quelle manière les règles relèvent-elles de la règle d'or ? (Voir **Commentaires**.)
  — Qui est responsable de leur application ?
  — Êtes-vous d'accord avec l'énoncé «Les règles sont nécessaires au maintien de l'ordre social même si elles peuvent restreindre la liberté individuelle.»
  Expliquez.

- **Activité de prolongement**

  Lire le texte de l'annexe M.26 et discuter de la question du vandalisme à l'école et des règlements qui en découlent.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Et si les vandales avaient tout à perdre (annexe M.26).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'objectif de cette activité est de montrer le lien entre la personne et la société d'une part et, d'autre part, de mettre en relief le fait que l'ordre social ne peut être maintenu que grâce au sens des responsabilités des citoyens.

- Définitions des termes règle et règlement.
  «**Règle**. Ce qui est imposé ou adopté comme ligne directrice de conduite; formule qui indique ce qui doit être fait dans un cas déterminé [...] Les règles de l'honneur, de la morale. Adopter une règle de conduite [...] La règle de droit. Règles juridiques. Règles grammaticales, orthographiques.»

  «**Règlement**. Ensemble ordonné de règles, qui définit la discipline à observer à l'intérieur d'un groupe, qui préside au fonctionnement d'un organisme [...] Règlement de copropriété. Règlement d'une association, d'une société.»

- **Règle d'or**. La règle d'or peut se définir en ces termes : «Agissez envers autrui comme vous aimeriez qu'on se comporte envers vous.» Matthieu 7:12 peut également éclairer la notion de règle d'or telle qu'elle est véhiculée depuis quelques siècles.

- Il serait intéressant de faire remarquer aux élèves que c'est dans un cadre laïque que les philosophes des XVII[e] et XVIII[e] siècles (Rousseau et Locke entre autres) ont développé leur réflexion politique. Toutefois, même si à partir de cette époque les lois ne se fondent plus sur un ordre relevant du divin, mais sur les besoins et les tendances de la nature elle-même, elles restent profondément enracinées dans une tradition religieuse.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la justice dans la société, en illustrant la façon dont elle est rendue.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Justice et lois

- **Mise en situation**

  Chaque élève est invité à nommer spontanément les raisons justifiant, à son avis, l'existence des lois en général puis, plus particulièrement, les lois qui ont trait à la vie des adolescents.

- **Activités**

  1. Deux par deux, les élèves remplissent la grille de l'annexe M.27, intitulée **Influence des lois sur notre vie**. Les élèves échangent ensuite leurs réponses et expliquent comment le principe de justice est défendu par chaque loi mentionnée.

  2. Quelle serait la sanction appropriée à chaque infraction à ces lois ?

  3. Discuter des points qui suivent.

     — En quoi les lois promulguées par l'État diffèrent-t-elles des autres types de règles ?
     — Quelles sont les fonctions sociales des lois ?
     — Que se passe-t-il lorsque les lois sont périmées ? (Voir **Commentaires**.)
     — Quel lien faites-vous entre l'obéissance à la loi et le devoir moral ?

- **Synthèse**

  Faire une récapitulation en demandant aux élèves de répondre aux questions de l'annexe intitulée **Immoral ... illégal** (annexe M.28).

- **Activité de prolongement**

  Complétez la phrase suivante en justifiant votre réponse.
  «Si je pouvais soumettre une loi pour créer une société juste, je proposerais...»

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Influence des lois sur notre vie (annexe M.27).
   — Immoral ... illégal (Annexe M.28).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Les lois servent avant tout à préserver et à protéger l'ordre social établi. Elles permettent également de mettre de l'avant des réformes qui devraient contribuer au progrès social pour la création d'une société juste.

- **Mise à jour des lois au provincial**
  Épisodiquement, une loi est promulguée pour permettre la mise à jour de certaines autres lois jugées désuètes.
  Les changements demandés par les spécialistes sont ensuite proposés par le ministre de la Justice à l'Assemblée nationale, qui décide de les ratifier ou non.

  Toutefois, c'est un processus très long en raison de la difficulté inhérente à vouloir représenter une société à travers des valeurs parfois dépassées. Cette réalité ne permet pas toujours aux lois d'être à l'image de la société.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la justice dans la société, en illustrant la façon dont elle est rendue.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les droits fondamentaux

- **Mise en situation**

  Les élèves parlent spontanément de ce que sont à leurs yeux les droits fondamentaux de chaque personne, soit au foyer, à l'école ou dans sa communauté.

- **Activités**

  1. Distribuer à chaque élève une copie de l'annexe M.29, **Déclaration universelle des droits de la personne** (1948).

  2. En groupes, les élèves repèrent les droits reliés aux secteurs suivants de l'activité humaine :
     — éducation,
     — travail,
     — vie privée,
     — loisirs,
     — conditions de vie.

  3. Chaque sous-groupe trouve les responsabilités liées aux droits identifiés précédemment.

  4. Les élèves peuvent ensuite illustrer d'exemples concrets chacun des droits relevés.

  5. En plénière, il y a partage des réflexions.

- **Synthèse**

  Trouver dans un journal ou un magazine, une photo ou un article qui dépeint une injustice tout en nommant le droit fondamental qui est en jeu.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide d'accès à la justice**, gouvernement du Québec, Communications, Publications du Québec.
   — Marchand, P.E. : **La loi et nos droits**, Éditions de l'Homme, Montréal, 1973.

2) Matériel
   — **La déclaration universelle des droits de la personne** (annexe M.29).
   — **Des droits pour qui ? pourquoi ?**, **Une question d'équilibre** et **Tu as des droits... les autres aussi !**, brochures publiées par le gouvernement du Québec, ISBN 2-550-11317-9, Communication-Québec, Complexe Desjardins à Montréal, (514) 873-2111. Disponibles également au CLSC de votre région.

3) Documents audiovisuels
   — Série «Les enfants mal aimés» disponible au ministère de l'Éducation, (418) 643-5168.

COMMENTAIRES

- **La Charte canadienne des droits et libertés**
  - Le **Guide des élèves** comporte 24 pages illustrées, où sont passées en revue et analysées une à une les principales dispositions de la Charte. Rédigé dans une langue simple, le texte porte en outre sur les principaux domaines touchés par la Charte.
  - Le **Guide du maître** offre une mine d'activités et d'idées à exploiter en classe. Il renferme des jeux-questionnaires portant sur chacun des chapitres, ainsi que des sujets de discussion et de recherche.

  Vous pouvez adresser vos commandes à la Direction des droits de la personne.

- **Les enfants mal aimés** regroupe une série d'enquêtes journalistiques faisant appel à de nombreux témoignages. Certains extraits dramatiques permettent de saisir plus profondément le drame des enfants mal aimés. Thèmes traités : la protection de l'enfance, les carences affectives, les abus physiques, l'entraide communautaire, les agressions sexuelles, l'inceste, la prostitution juvénile, la négligence, les familles d'accueil, les centres d'accueil, les troubles de comportement, les droits des jeunes.

- **L'Action des chrétiens pour l'abolition de la torture** (ACAT) a été fondée en 1974 et rayonne dans une dizaine de pays. Au Québec, les bureaux de l'ACAT se trouvent au 336, avenue Clarke, Montréal, H3Z 2E6, tél. : (514) 933-2978.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.2 L'élève sera en mesure de reconnaître diverses expressions de la justice dans la société, en illustrant la façon dont elle est rendue

TROISIÈME DÉMARCHE

Les droits fondamentaux (suite)

- **Activités de prolongement**

1. **Projet de diaporama**
   — Utiliser des photos illustrant les droits de la personne.
   — Écrire un commentaire et l'enregistrer.
   — Trouver un fond sonore sur la paix et les droits de la personne (chanson, pièce musicale, montage sonore), par exemple **Le déserteur** de Boris Vian.

2. Étudier la **Loi de la protection de la jeunesse** et la **Loi sur les jeunes contrevenants**. Les élèves nomment les droits des jeunes et illustrent d'exemples de quelle manière ces droits peuvent avoir une influence sur leur vie. Ce travail peut se faire à partir des brochures appelées **Droits, pour qui ? pourquoi ?, Une question d'équilibre** et **Tu as des droits ... les autres aussi !** (voir **Matériel d'appoint**).

3. Il est également possible d'étudier **La Charte canadienne des droits et libertés** à l'aide d'un guide du personnel enseignant et d'un manuel de l'élève publiés par le gouvernement du Canada.

4. Il pourrait s'avérer intéressant de faire venir une personne-ressource pour présenter les droits et les devoirs associés à la Charte (policier, avocat).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'application des lois
Les lois et les délinquants adultes et mineurs

- **Mise en situation**

  Amorcer une discussion à partir des questions qui suivent.

  — D'après vous, pourquoi les tribunaux font-ils la distinction entre les délinquants adultes et mineurs ?

  — Faites la comparaison entre l'âge de la responsabilité criminelle et celui du droit de vote, du permis de conduire, de la consommation d'alcool en public et du permis de chasse.

  — Quels sont les droits des mineurs lorsqu'ils sont appréhendés ?

  — Les parents devraient-ils être tenus légalement et moralement responsables des actes posés par leurs enfants ?

- **Activités**

  1. Distribuer l'annexe M.30, **Les infractions et les lois**, et trouver des exemples réels pris dans le quotidien des élèves pour illustrer cette grille.

  2. À partir du film **Les victimes ... en coulisses** ..., répondre aux questions qui suivent.
     — Quels sont les droits des victimes ?
     — Que peut-on faire pour les aider ?
     — La société a-t-elle une responsabilité morale face aux victimes ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide d'accès à la justice**, gouvernement du Québec, Communications, Publications du Québec.
   — Le magazine **Justice**, ministère de la Justice, 1200, route de l'Église, Sainte-Foy (Québec), G1V 4M1.

2) Matériel
   — Les infractions et les lois (annexe M.30).
   — Andrée Ruffo — D'avocate à juge pour enfants (annexe M.31).

3) Documents audiovisuels
   — **Les victimes ... en coulisses** .... ONF, 30 min, 106C 0282 555.

COMMENTAIRES

- Le magazine **Justice** est une source d'informations intéressantes et très accessibles. Il permet de se tenir au courant des changements dans les lois.
- Dépliants disponibles à Communication-Québec, Complexe Desjardins.
- Films **Les victimes ... en coulisses** ... (ONF). Ce document fait valoir le point de vue des victimes.
- Solliciteur général du Canada
  Complexe Guy Favreau
  200, boul. René-Lévesque ouest
  Tour ouest, bureau 201
  Montréal, (Qc)
  H2Z 1X4

  Bonne source d'informations sur le plan pénal et légal.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'application des lois
Les lois et les délinquants adultes et mineurs (suite)

- **Synthèse**

  Débat sur l'énoncé suivant :

  «Les jeunes qui commettent un délit grave devraient recevoir la même sentence que les adultes qui se seraient rendus coupables du même crime.»

- **Activités de prolongement**

  1. Inviter un représentant des forces de l'ordre à venir expliquer la différence entre le traitement réservé aux jeunes délinquants et celui qu'on fait aux adultes.

  2. Lire le texte intitulé **Andrée Ruffo — D'avocate à juge pour enfants** (annexe M.31) et discuter l'importance de l'action de tels spécialistes dans le domaine de la justice.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'application des lois
La mise à jour des lois

- **Mise en situation**

  L'enseignant rappelle le processus de mise à jour des lois et les raisons qui motivent ces changements (voir **Commentaires** de la démarche n° 2, objectif 2.2, module 3).

- **Activités**

  1. Distribuer le texte **La sexualité blessée — Violence en la demeure** (annexe M.32) et analyser dans quelle mesure la modification des lois a accru la protection des droits de la personne.

  2. Animer une discussion à partir des questions qui suivent.
     — Y a-t-il des changements avec lesquels vous n'êtes pas d'accord ?
     — Dans quel contexte les contacts physiques peuvent-ils être considérés parfois comme des formes d'agression ?
     — Pourquoi le conjoint devrait-il être appelé à témoigner dans le cas d'agression ou d'abus physique sur une personne âgée de moins de quatorze ans ?
     — Les questions sur la vie sexuelle de la victime se limitent exclusivement à ses rapports avec le présumé agresseur. Pourquoi en a-t-on décidé ainsi ?

- **Synthèse**

  Demander aux élèves, divisés en petits groupes, de penser à une loi qui selon eux, devrait être mise à jour, puis les inviter à expliquer brièvement les raisons pour lesquelles il faudrait opérer ce changement. Donner les grandes lignes du processus qu'il faudrait entreprendre pour ce faire.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Guide d'accès à la justice**, gouvernement du **Québec**, Communications, Éditeur officiel.

2) Matériel
   — La sexualité blessée — Violence en la demeure (annexe M.32).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Tout au long de l'étude de l'annexe M.32, l'enseignant devra tenir compte de l'impact que peut avoir ce texte sur les élèves qui vivraient eux-mêmes des situations de violence familiale.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

TROISIÈME DÉMARCHE

L'application des lois
La peine capitale

- **Mise en situation**

  1. Les élèves définissent ce qu'est la peine capitale à leur sens.

  2. Ils essaient ensuite par un jeu de simulation, de se placer dans la peau d'un député de la Chambre des communes dont le vote fera pencher la balance pour (ou contre) le rétablissement de la peine de mort au Canada. «Comment voteriez-vous ?»

- **Activité**

  À partir du texte **La peine dont on ne revient pas** (annexe M.33), demander aux élèves de relever un extrait qui correspond :
  — à leur propre opinion (l'élève dont l'opinion n'est pas exprimée dans le texte peut la formuler);
  — au meilleur argument en faveur de la peine capitale;
  — au meilleur argument contre la peine capitale.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de bâtir un questionnaire sur le problème de la peine de mort et son application (une dizaine de questions).

  Encourager les élèves à soumettre le questionnaire à des gens de l'école (élèves, professeurs) et faire une synthèse des résultats pour la classe.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — La peine dont on ne revient pas (annexe M.33).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

QUATRIÈME DÉMARCHE

L'application des lois
Le système pénal

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de définir ce qu'est à leur sens le rôle d'une prison : punir ou réhabiliter le détenu.

  Quelle que soit votre réponse, pensez-vous que les prisons remplissent leur fonction convenablement ?

- **Activités**

  1. À partir de l'article **Quatre mètres carrés d'enfer** (annexe M.34), répondre aux questions qui suivent.
     — Quel sens donnez-vous au titre ?
     — Que pensez-vous des conditions de détention ?
     — Pensez-vous que ces peines peuvent avoir un effet bénéfique sur le prisonnier, à long terme ? Justifiez votre réponse.

  2. À partir du film **En prison** (ONF), répondre aux questions que voici.
     — Selon vous, que ressentent les prisonniers à vivre dans de telles conditions ?
     — Pensez-vous qu'un séjour en prison peut avoir un effet positif sur un détenu ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Quatre mètres carrés d'enfer (annexe M.34).

3) Documents audiovisuels
   — Film **Le choc de la sortie**, 26 min, ONF, 106C 0278 134.
   — Film **En prison** 10 min, ONF, 106C 0275 179.

COMMENTAIRES

- Le film **En prison** nous fait vivre ce que sont les premières heures d'incarcération d'un détenu.
- **Le choc de la sortie** peut également être un document audiovisuel intéressant à étudier avec les élèves, dans la mesure où il donne la parole à des détenus qui s'expriment sur leur réalité quotidienne.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

QUATRIÈME DÉMARCHE

L'application des lois
Le système pénal (suite)

3. **Jeu de simulation**. Rencontre d'anciens détenus et de citoyens. Ces ex-détenus veulent fonder un foyer pour les personnes en libération conditionnelle afin de les aider à mieux se réintégrer à la collectivité.
   Les citoyens ont des attitudes divergentes quant au projet. Certains sont catégoriquement opposés au fait d'accueillir d'anciens détenus dans la communauté, alors que d'autres croient qu'il est de leur devoir de les aider.
   Un élève jouera le rôle du maire (président du débat) et le reste de la classe sera divisé en trois groupes :
   1. les ex-détenus,
   2. les citoyens en faveur du projet,
   3. ceux qui sont contre.

- **Synthèse**

  Discuter la phrase de Dostoïevsky : «Il est facile de juger du degré de civilisation d'une société en entrant dans une de ses prisons».

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant

PREMIÈRE DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
Le consommateur

- **Mise en situation**

  Lire aux élèves cette citation d'Alvin Toffler :

  «Qui plus est, il est incontestable que les agences publicitaires de Madison Avenue ont tendance à gonfler à l'excès l'importance des aménagements nouveaux et qu'elles encouragent le consommateur à se débarrasser de produits encore en bon état afin d'en acquérir de nouveaux.
  Il est donc vrai que l'acheteur se laisse prendre parfois à un piège soigneusement monté et se retrouve avec un vieux produit dont la mort a été délibérément brusquée par le fabricant, alors que sort simultanément sur le marché un nouveau modèle amélioré que la publicité annonce à grands cris comme un véritable cadeau du ciel, la dernière conquête de la technologie la plus avancée.»

  Le choc du futur, Denoël, p. 82-83.
  Reproduit avec l'autorisation des éditions Denoël.

- **Activité**

  Diviser la classe en groupes de trois ou quatre élèves et leur demander de répondre aux questions qui suivent.
  — Êtes-vous d'accord avec Toffler ?
  — Avez-vous parfois l'impression d'être tombé dans le piège dont parle Alvin Toffler ? Si oui, que ressentez-vous alors ?
  — Que pensez-vous que le consommateur puisse faire pour empêcher la vente de produits de qualité inférieure ?
  — Quelle est, d'après vous, l'influence des consommateurs et de leurs associations sur la production de biens ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Adèle au pays du marketing direct (annexe M.35).

3) Documents audiovisuels
   — Film **Donnant — donnant**, ONF., 17 min, couleur. Traite de la consommation et des intérêts du consommateur.

COMMENTAIRES

- Le consommateur peut se renseigner de maintes façons :
  — en lisant des revues telles que **Protégez-vous**, **Le Consommateur canadien**, etc.;
  — en écoutant les chroniques de consommation dans les émissions comme **Tout compte fait** ou **Au jour le jour** à Radio-Canada;
  — en consultant les organismes de la protection du consommateur comme :
  Office de la protection du consommateur, 5199, Sherbrooke est, Montréal (Qc), H1T 3X3, tél. : (514) 256-5061;
  Bureau d'éthique commerciale, 2055, rue Peel, bur. 460, Montréal (Qc), H3A 1V4, tél. : (514) 286-9281;
  Association pour la protection des automobilistes, 292, boulevard St-Joseph ouest, Montréal (Qc), H2V 2N7, tél. : (514) 273-1733.

- On peut se procurer des informations sur la **Loi sur la protection du consommateur** auprès de Communication-Québec, 3, Complexe Desjardins, Niveau de la Place, Montréal (Qc), H5B 1B8, tél. : (514) 873-2111.
  Ces dépliants nous renseignent autant sur les responsabilités des consommateurs que sur celles des compagnies.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
Le consommateur (suite)

- **Synthèse**

  Faire une synthèse sur le sujet en abordant le thème des responsabilités du consommateur, à partir des questions qui suivent.
  — Le consommateur a-t-il la responsabilité de s'informer ?
  — Quels sont les moyens mis à sa disposition pour le faire ?
  — Le consommateur a-t-il des recours s'il n'est pas satisfait ou s'il a acheté ce que l'on appelle «un citron».

- **Activités de prolongement**

  1. Les élèves étudient la **Loi sur la protection du consommateur** du Québec et font la liste des droits qu'elle garantit aux citoyens.

  2. Lire le texte de l'annexe M.35, **Adèle au pays du marketing direct**, et discuter de l'influence de la publicité sur notre vie quotidienne.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

DEUXIÈME DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
Le bien-être des gens

- **Mise en situation**

  Distribuer l'annexe M.36 et répondre aux questions à la fin du texte.

- **Activités**

  1. Engager une discussion à partir des questions qui suivent (en rapport avec le texte de l'annexe M.35).
     — À quoi peut-on reconnaître qu'une compagnie exploite les gens ?
     — La seule responsabilité incombe-t-elle au consommateur ? Justifiez votre réponse.
     — Dans un tel contexte, le consommateur a-t-il la possibilité d'intervenir ?

  2. Lire le texte de l'annexe M.37. Demander aux élèves d'écrire à la compagnie Polaroid une lettre fictive donnant leur opinion sur les mesures prises.
     Ramasser les lettres et en lire quelques-unes à la classe.

- **Synthèse**

  Discuter des questions qui suivent.
  — Quelles sont les responsabilités d'une grosse compagnie envers les consommateurs ?
  — Qu'est-ce qui distingue la recherche d'un «profit légitime» de l'exploitation pure et simple ?
  — Pourquoi les compagnies devraient-elles se préoccuper du bien-être des consommateurs ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Adèle au pays du marketing direct (annexe M.35).
   — La corporation Agroferme (annexe M.36).
   — Polaroid en Afrique du Sud (annexe M.37).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le but de cette activité est d'examiner dans quelle mesure les compagnies devraient être tenues responsables du bien-être des gens qu'elles servent.
- En 1977, Polaroid a mis un terme à ses relations avec son distributeur en Afrique du Sud et a déclaré publiquement qu'elle n'avait pas l'intention d'établir d'autres centres de distribution dans ce pays.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

TROISIÈME DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
Les obligations des syndicats

- **Mise en situation**

  En petits groupes, les élèves trouvent :
  — cinq responsabilités des compagnies envers leurs employés, qu'ils classent par ordre d'importance;
  — cinq responsabilités des travailleurs envers leur employeur, qu'ils classent par ordre d'importance.

- **Activités**

  Lire le texte **Puissants, les syndicats ?** (annexe M.38) et amener les élèves à parler du rôle du mouvement syndical dans la vie des sociétés à partir des questions qui suivent.
  — De quelle façon le mouvement syndical a-t-il amélioré le sort des travailleurs ?
  — Dans quelle mesure les syndicats influencent-ils notre vie quotidienne ?
  — D'après vous, les piquets de grève et les manifestations aident-ils ou non la cause des grévistes ?

- **Synthèse**

  Organiser un débat à partir de l'énoncé suivant :

  > «Les travailleurs des services essentiels devraient avoir le droit de faire la grève.»

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Puissants, les syndicats ? (annexe M.38).
   — Conflit de travail — un face à face (annexe M.39).
   — Livre : **Charbonneau et le chef**, John McDonough, Leméac, 1974.

3) Documents audiovisuels
   — Film : **Arbres de Noël à vendre**, ONF, 52 min, 106C 0281 006.

COMMENTAIRES

- Le dépliant **Une coopérative, qu'est-ce que c'est ?**, publié par le gouvernement du Québec, peut servir à la présente leçon (disponible à Communication-Québec).

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

TROISIÈME DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
Les obligations des syndicats (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Faire une recherche sur ce que sont les coopératives après avoir vu le film **Arbres de Noël à vendre** (ONF). Ce film documentaire relate l'expérience de coopération et de culture du sapin de Noël au Nouveau-Brunswick.

2. Lire la pièce **Charbonneau et le chef** de John Thomas McDonough et en faire un résumé critique à partir des notions acquises lors des activités concernant les syndicats.

3. Lire le texte de l'annexe M.39, **Conflit de travail — un face à face**, et répondre aux questions qui suivent.
   — De quelles façons est-il possible de régler les différends entre les travailleurs et les directions d'entreprise ?
   — Quels sont les droits et les devoirs de chacune des parties à une négociation ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
La communauté

- **Mise en situation**

  Lire le texte de l'annexe M.40 **Saguenay-Lac-Saint-Jean —le dur réveil.**

- **Activités**

  1. Diviser la classe en sous-groupes.

  2. Dans chaque groupe, les élèves se répartissent les fonctions suivantes :
     - chef syndical,
     - président de compagnie,
     - travailleurs,
     - gestionnaires,
     - maire,
     - citoyens,
     - propriétaire de magasin, etc.

  3. Jeu de simulation où l'on traitera de la fermeture d'une compagnie, lors d'une réunion convoquée sur le sujet.

- **Synthèse**

  Discuter du sujet suivant :
  - Une compagnie a-t-elle une responsabilité morale envers la communauté dans laquelle elle est établie ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Saguenay-Lac-Saint-Jean — le dur réveil (annexe M.40).
   — Schefferville — Le dernier train (annexe M.41).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La responsabilité des compagnies
La communauté (suite)

- **Activités de prolongement**

1. **Jeu de rôles.** Une compagnie de produits chimiques veut s'installer dans la région du pays où ses activités peuvent avoir des répercussions sur l'environnement. Or, la ville a besoin des retombées économiques éventuelles. Doit-on permettre à la compagnie de s'installer ?

2. Lire et écouter (si possible) la chanson de Michel Rivard intitulée **Schefferville — Le dernier train** (annexe M.41) et discuter des répercussions d'une fermeture d'usine sur les habitants d'une ville.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Les pays en voie de développement
Introduction

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de se situer sur une carte du monde. Définir avec le groupe les frontières :
  — du monde industrialisé,
  — des pays en développement,
  — des pays moins avancés.

- **Activités**

  1. Distribuer le texte de l'annexe M.42, **L'Afrique est dans le trou...**, et répondre aux questions qui suivent.
     — Qu'avez-vous appris de nouveau dans cet article ?
     — Quels sont les faits qui vous paraissent injustes ?
     — Dans quelles régions du globe trouve-on le plus d'inégalités et pourquoi ?

  2. À partir du texte de l'annexe M.43, faire ressortir dans quelle mesure le vaisseau spatial représente le monde.

  3. À partir de l'annexe M.44, **Données sur des pays en voie de développement**, répondre aux questions qui suivent.
     — Quels sont les principaux problèmes auxquels les habitants de ces pays doivent faire face ?
     — Dans quelle mesure ces pays se comparent-ils à un pays comme le Canada ?
     — Quel genre de solutions aideraient ces pays ?
     — Qu'est-ce qui changerait alors dans leur style de vie ?

  Les groupes mettent ensuite le fruit de leur recherche en commun lors d'une séance plénière.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Atlas économique**, Atlasceo, publication annuelle.
   — Documents publiés par OXFAM, 169, St-Paul est, Montréal (Qc), H2Y 1G8, tél. : (514) 866-1773.
   — **Revue Impacts**, publiée par OXFAM.

2) Matériel
   — L'Afrique est dans le trou... (annexe M.42).
   — Le vaisseau spatial (annexe M.43).
   — Atlas.
   — Carte murale du monde.
   — Données sur des pays en voie de développement (annexe M.44).

3) Documents audiovisuels
   — **La faim**, 10 min, ONF, n° 106C 0373 087.

COMMENTAIRES

- Après la Deuxième Guerre mondiale, un économiste français s'est servi pour la première fois du terme «Tiers-Monde» pour désigner les pays économiquement faibles, qui doivent exporter des matières premières et des produits agricoles pour se procurer des produits des pays plus riches.

- Le mot «développement» fait référence à des réalités différentes selon les contextes. Il peut signifier «le produit national brut» sans cesse grandissant de matériel et de services. Toutefois, le développement dont il est question ici a trait à ce qui peut être qualifié de «bénéfice humain net» par rapport aux politiques gouvernementales et aux modes de vie. On obtient un progrès humain (bénéfice humain net), en mettant la priorité sur le développement de la population et non sur le prestige et le pouvoir politique. Le développement individuel ou collectif n'est pas facile à réaliser car il englobe des aspects économiques, politiques, culturels et spirituels. Parfois, il faut envisager le développement à partir de la base et concentrer ses efforts sur de petits ensembles ou des projets locaux. Le développement intégral met d'abord l'accent sur l'action locale et la perspective globale; s'attache davantage à la notion de «village global».

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Les pays en voie de développement
Introduction (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Demander aux élèves de comparer une carte traditionnelle et une carte tracée selon la projection de Peters et de faire ressortir les différences entre les deux.

   On a soutenu que la carte traditionnelle déforme notre vision du monde, en représentant les pays du Nord plus grands qu'ils ne le sont en réalité. Par contre, la carte tracée selon la projection de Peters reproduit fidèlement les proportions des pays ainsi que leur superficie relative. Pour cet exercice, on peut également utiliser les cartes publiées par l'UNESCO. Celles-ci redressent la disproportion à laquelle notre oeil s'est habitué.

2. Visionner le film **La faim** et discuter des causes de la faim dans le monde.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- On peut obtenir des informations supplémentaires et participer à des programmes organisés pour les jeunes en téléphonant ou en écrivant à :
  — Développement et paix, Secrétariat national, 2111, rue Centre, Montréal (Qc), H3K 1J5, tél. : (514) 932-5136.
  — Club deux-tiers, Montréal (Qc), tél. : Montréal, (514) 382-7922 et Québec, (418) 687-4698.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les pays en voie de développement
Les causes de la pauvreté

- **Mise en situation**

  Distribuer le texte de l'annexe M.45, **Comment vivre avec moins de deux cents dollars par année**, et amorcer la discussion sur ce qu'est un pays «riche» par opposition à un pays «pauvre».

- **Activités**

  1. Remplir le questionnaire de l'annexe M.46, **Pourquoi la pauvreté ?**, d'abord individuellement, puis en petits groupes d'environ cinq élèves qui se mettront d'accord sur la sélection de chacune des quinze causes. Les groupes feront un rapport à la classe.

  2. Engager une discussion à partir des questions qui suivent.
     — Quelles sont les trois principales causes de la pauvreté dans le monde, selon vous ?
     — Quelles causes ont été les plus difficiles à classer ? Pourquoi ?

- **Synthèse**

  Récapituler en trouvant les raisons pour lesquelles la situation énoncée plus bas pose un problème d'ordre moral.

  «L'ordre social et économique du monde est tel qu'un tiers de l'humanité possède à peu près les neuf-dixièmes de la richesse du monde, alors que les autres 66 % se partagent 12 % des ressources du globe.»

- **Activité de prolongement**

  Faire réfléchir les élèves sur le sens des paroles de la chanson de Claude Dubois (annexe M.47). La discussion peut s'ouvrir sur les problèmes que pose la pauvreté.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Atlas économique.

2) Matériel
   — Comment vivre avec moins de deux cents dollars par année (annexe M.45).
   — Pourquoi la pauvreté ? (annexe M.46).
   — Comme un million de gens (annexe M.47).

3) Documents audiovisuels
   — Film **Le défi mondial : le monde lié**, 56 min, Multimédia, V 3795-03.

COMMENTAIRES

- Les pays en voie de développement sont économiquement dépendants des nations industrialisées et développées qui dirigent le marché mondial par l'intermédiaire de structures telles que l'Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce (GATT). Par conséquent, les nations développées jouissent d'une grande abondance dont profitent leurs populations, alors que les pays pauvres demeurent indigents. Les pays en voie de développement manquent de capitaux, de débouchés pour leurs produits et de moyens d'industrialisation, et par le fait même, leurs habitants restent pauvres.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les pays en voie de développement
Les causes de la faim

- **Mise en situation**

  1. Faire remplir le sondage sur les opinions relatives au problème de la faim dans le monde (annexe M.48).
  2. Engager une discussion à partir des réponses des élèves.

- **Activités**

  1. À partir des textes de l'annexe M.49, **La faim dans le monde — Pourquoi ?**, demander aux élèves de trouver quelles sont les causes de la faim dans le monde. Les faire travailler en petits groupes.
  2. À partir d'un diagramme s'inspirant de celui de l'annexe M.50, demander aux élèves de trouver les causes possibles de la faim dans le monde (toujours dans les mêmes sous-groupes). Chaque sous-groupe explique son diagramme à la classe.
  3. Engager une discussion après avoir pris connaissance du contenu de l'annexe M.50. Les questions suivantes peuvent servir d'amorce.
     — Selon vous, quels sont les facteurs les plus importants ?
     — Quels sont les facteurs les plus faciles à modifier ou à influencer ?
     — Quelles sont les causes humaines (gouvernements, individus ou compagnies) ?
     — De quels moyens disposons-nous pour faire disparaître la faim dans le monde ?

- **Synthèse**

  En tenant compte des informations énoncées depuis le début de la leçon, écrire un éditorial ou une lettre à un journal sur le problème de la faim dans le monde, ses causes et les solutions envisagées.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Sondage sur les attitudes (annexe M.48).
   — La faim dans le monde — Pourquoi ? (annexe M.49).
   — Les causes possibles de la pauvreté et de la faim dans le monde (annexe M.50).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'exercice du diagramme en forme de «toile» permettra au groupe de voir certains des facteurs en cause dans un sujet donné. En créant un réseau de liens autour d'un sujet, le groupe peut retracer les causes principales ou les solutions d'un problème. Les cercles représentent des catégories générales. À côté de chaque cercle se trouvent des exemples ou des renseignements supplémentaires sur les catégories générales. Les lignes pointillées indiquent comment les divers facteurs sont liés entre eux.

- Selon certains observateurs, la famine continuera à sévir dans certains pays pauvres au cours des prochaines décennies parce que l'augmentation de la population restera supérieure à la production alimentaire. D'autres observateurs, par contre, parlent avec optimisme d'une éventuelle «révolution verte» rendue possible par l'utilisation de nouvelles semences à haut rendement et de méthodes de production intensive.
  Malgré les divergences théoriques, on s'entend généralement sur certains facteurs, que voici.
  — Les besoins alimentaires des pays en développement augmentent. Il y a environ 75 millions de bouches de plus à nourrir chaque année et la production n'est pas en mesure de répondre à la demande.
  — Les pays en développement doivent changer leurs priorités et accorder plus d'importance au développement agricole qu'au développement urbain, particulièrement dans le «secteur des petites exploitations agricoles».
  — Le tiers de la production céréalière mondiale sert à nourrir le bétail qui fournit les produits d'origine animale aux pays en développement. Les pays riches, spécialement le Canada, seront capables de produire d'énormes surplus d'aliments protéiques au cours des deux prochaines décennies, probablement assez pour combler la pénurie des pays pauvres.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Les pays en voie de développement
Que peut-on faire ?

- **Mise en situation**

  Poser la question suivante aux élèves :

  > «Les pays en voie de développement devraient-ils chercher à imiter le mode de vie des habitants des pays industrialisés ?»

  Engager une discussion sur ce sujet et laisser chaque élève exprimer sa propre opinion.

- **Activité**

  Distribuer le texte **La planète des mal aimés** (annexe M. 51) et poser les questions qui suivent aux élèves.
  - Pourquoi est-il préférable d'envoyer des spécialistes qui montreront aux autochtones comment améliorer la production et les récoltes plutôt que d'envoyer les produits mêmes ?
  - Les pays en voie de développement n'aiment pas l'aide «sous conditions». Pourquoi, d'après vous ?
  - La pauvreté, la faim et les autres problèmes d'ordre social sont-ils causés par un déséquilibre économique ? Pourquoi ?
  - Qu'est-ce que le Canada pourrait faire pour venir en aide aux pays en développement ?

- **Synthèse**

  Distribuer les textes de l'annexe M.52 et demander aux élèves d'écrire un paragraphe sur ce qu'ils pensent faire un jour pour aider les pays en voie de développement. Discuter des réponses.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de faire une recherche sur la fonction et l'utilité d'organismes et d'agences comme Suco, OXFAM, l'UNICEF et les organismes de parrainage comme Vision mondiale.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — La planète des mal aimés (annexe M.51).
   — Des millions d'Américains manifestent contre la faim (annexe M.52).
   — La crise des céréales — La famine sévit et le blé moisit (annexe M.52).
   — Mon frère (annexe M.52).
   — Le poids de rien (annexe M.52).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'aide aux pays en développement devrait être adaptée au pays auquel elle s'adresse, c'est-à-dire respecter le mode et la qualité de vie de ce pays.

- Vision mondiale, C.P. 1172, Pointe-Claire (Québec), H9S 4H9.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le système d'aide sociale
L'État-providence

- **Mise en situation**

  Faire réfléchir les élèves sur le sens de l'expression «se préoccuper de», à partir des questions qui suivent.
  — Comment peut-on se rendre compte si une personne se soucie vraiment du bien-être des autres ?
  — Quelles sont, d'après vous, les qualités requises pour être à l'écoute des autres ?
  — Le souci du bien-être de tous, même des gens qu'on ne connaît pas personnellement, est-il nécessaire ? Justifiez votre réponse.

- **Activités**

  1. Définir ce qu'est l'«État-providence» en donnant des raisons pour lesquelles les différents paliers de gouvernement d'un pays devraient se préoccuper du bien-être des citoyens.

  2. Demander aux élèves de nommer les avantages sociaux que le gouvernement accorde aux Canadiens.

  3. À partir du texte **Ma chanson, ta chanson** (annexe M.53), faire réfléchir les élèves sur l'image des cercles de la pauvreté et de la richesse et leur demander s'ils croient qu'il y a une solution.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Ma chanson, ta chanson (annexe M.53).

3) Documents audiovisuels
   — **Priorité absolue**, ONF, 9 min. Pendant qu'une famille de paysans, isolée à l'intérieur des terres, souffre d'un manque d'eau, le pays est sur le point d'être envahi. L'État interviendra-t-il ? Et de quelle façon ? Ce film d'animation soulève l'épineux problème de l'individu aux prises avec les priorités gouvernementales et la bureaucratie.

COMMENTAIRES

- On peut parler d'**État-providence** lorsqu'une nation ou un pays a comme préoccupation première le bien-être personnel et social de ses citoyens.

  De façon plus précise, la notion d'État-providence désigne les institutions dirigées contrôlées par l'État qui assure une prise en charge financière des risques et des besoins inhérents à la vie en société, à savoir : l'éducation, les maladies, les périodes de non-travail rémunéré, les accidents, la vieillesse, etc. En d'autres termes, cette notion fait référence aux mécanismes de la gestion collective de la reproduction de la force de travail.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Le système d'aide sociale
L'État-providence (suite)

- **Synthèse**

  Engager une discussion pour savoir si le gouvernement a le droit de prendre aux riches pour donner aux plus pauvres.

- **Activités de prolongement**

  1. Organiser un débat du type parlementaire pour décider si le gouvernement du Canada devrait garantir un revenu annuel à tous les Canadiens de plus de 18 ans.

  2. Demander aux élèves de faire une recherche sur un programme d'aide sociale existant et de donner des informations sur :
     - le but du programme,
     - à qui il s'adresse,
     - son coût,
     - les abus dans sa mise en application,
     - les débats autour du bien-fondé de ce programme,
     - leurs raisons de croire qu'il faut maintenir ou abolir ce service.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le système d'aide sociale
Qui sont les pauvres ?

- **Mise en situation**

  Remplir le questionnaire intitulé **Points de vue** (annexe M.54) et discuter à partir des réponses de la perception des élèves de ce qu'est la pauvreté.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de préciser les critères selon lesquels on peut définir la richesse et la pauvreté.

  2. Lire le texte de l'annexe M.55 et demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.
     — Pourquoi la pauvreté a-t-elle diminué au Canada, entre 1963 et 1981 ?
     — Quels sont les groupes de citoyens les plus démunis ? Pourquoi ?
     — En quoi la définition de la pauvreté établie par la classe correspond-elle aux critères définis par Statistique Canada ?
     — À quelles difficultés les pauvres doivent-ils faire face ?
     — Pourquoi y a-t-il encore de la pauvreté au Canada, alors que les conditions de vie dans notre pays sont parmi les meilleures sur la planète ?

- **Synthèse**

  Commenter l'énoncé suivant :

  «La pauvreté n'est pas toujours fonction du revenu d'un individu.»

  Demander aux élèves de trouver des exemples de pauvreté autre que financière (misère morale, manque de ressources).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Points de vue (annexe M.54).
   — Le Canada oublie-t-il ses citoyens pauvres ? (annexe M.55).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Il est intéressant de noter qu'au Canada, les plus pauvres sont encore mieux nantis que les habitants du Tiers-Monde.

- Il est possible d'aller chercher de l'information auprès de l'**Armée du Salut** ou à la **Maison de l'Amitié** (120, Duluth, Montréal, (514) 843-4358).

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Le système d'aide sociale
Qui sont les pauvres ? (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Diviser la classe en petits groupes. L'objectif de l'exercice est d'établir un budget pour une famille recevant des prestations d'aide sociale.
   À partir des résultats, quelles sont les conclusions qu'on peut tirer de l'aide fournie par le gouvernement ?

2. Faire une enquête auprès des représentants locaux du service de police, de la commission scolaire, du service de santé publique ou d'autres services communautaires sur l'incidence de la pauvreté sur la délinquance juvénile, les difficultés d'apprentissage et la maladie.
   Tirer des conclusions à partir des données et des informations recueillies.

3. Discuter de la responsabilité du Canada envers les pauvres et ceci, en considérant la pauvreté sur un plan planétaire.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet dans lequel la valeur justice joue un rôle prépondérant

TROISIÈME DÉMARCHE

Le système d'aide sociale
Les sans-abri

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de dresser la liste de ce qui caractérise, à leurs yeux, un foyer heureux.

- **Activités**

  1. Discuter de l'importance et de la valeur de la vie de famille.
  2. Faire une recherche sur les ressources à la disposition des mères célibataires, des handicapés mentaux, des personnes âgées, des ex-détenus en réinsertion sociale, etc.
  3. Discuter de l'obligation morale qu'a la société d'aider les plus démunis.
  4. Lire le texte **Itinérants — Le Tiers-Monde en ville** (annexe M.56) et donner des solutions concrètes aux problèmes des itinérants dans notre société.

- **Synthèse**

  Demander à chaque élève ce qu'il aimerait poser comme geste pour aider les sans-abri.

- **Activité de prolongement**

  Inviter un membre d'un organisme s'occupant d'un centre d'hébergement pour les sans-abri. Les élèves auront préparé des questions concernant la vocation de l'organisme et le travail d'intervention auprès des bénéficiaires (par exemple, l'Armée du Salut).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   - Lamontagne, Yves et Garceau, Yvette : **La jeunesse québécoise et le phénomène des sans-abri**, Presses de l'Université du Québec et Québec-Science, Québec, 1987.

2) Matériel
   — Itinérants — Le Tiers-Monde en ville (annexe M.56).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la responsabilité individuelle et collective en matière de justice, et de l'illustrer par des méthodes d'action sociale.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La participation par l'action

- **Mise en situation**

  Amener les élèves à répondre aux questions qui suivent.
  — Quels gestes peut poser une personne pour amener des changements sociaux ?
  — Qu'est-ce qui peut freiner la participation des gens ?
  — Quels moyens avons-nous pour informer les gens d'une injustice sociale ?

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de répondre au questionnaire **Participation** (annexe M.57) et discuter des résultats.

  2. Discuter des questions qui suivent.
     — Pour quelles raisons un individu ou un organisme devrait-il s'engager pour essayer de corriger une injustice ?
     — Les grèves illégales et la violence sont-elles justifiables lorsqu'il s'agit d'amener des changements ?

  3. Distribuer l'annexe M.58, **La protection de l'environnement**, et demander aux élèves de suggérer des modes d'intervention (voir **Commentaires**).

- **Synthèse**

  Commenter en groupe l'énoncé suivant :

  «Ne pas prendre de décision, c'est déjà en prendre une.»

- **Activité de prolongement**

  Lire le texte **Et moi, qu'est-ce que je peux faire ?** (annexe M.59). À la suite de la lecture de ce texte, les élèves trouvent des solutions possibles à de graves problèmes de pollution qu'ils connaissent.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Revue L'enjeu** (Environnement-jeunesse), (514) 252-3016.

2) Matériel
   — Participation (annexe M.57).
   — La protection de l'environnement (annexe M.58).
   — Et moi, qu'est-ce que je peux faire ? (annexe M.59).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- On pourrait également examiner des situations relevées à l'objectif 2.3 :
  — exploitation de compagnies multinationales dans les pays en voie de développement,
  — criminalité dans le quartier,
  — protection des enfants,
  — projets d'habitation pour les plus démunis, etc.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 2.4 L'élève sera en mesure de reconnaître la responsabilité individuelle et collective en matière de justice, et de l'illustrer par des méthodes d'action sociale.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Personnes et organismes en faveur de l'action sociale

- **Mise en situation**

  À partir du texte Les 25 ans d'Amnistie (annexe M.60), présenter des personnes ou des groupes qui s'occupent (ou s'occupaient) de justice sociale, entre autres :

  — Amnistie internationale
  — Martin Luther King
  — Greenpeace
  — César Chavez
  — Joan Baez
  — Lanza del Vasto
  — Surveillance de quartier
  — Parents-secours
  — Thérèse Casgrain
  — Jean Vanier

- **Activité**

  Demander aux élèves de choisir une personnalité engagée dans la recherche de l'équité et de se documenter sur cette personne à partir des questions qui suivent.

  — Quelle a été la contribution de cette personne ou de cet organisme au bien-être de la société ?
  — Comment ont-ils mis en application le principe de justice ?
  — Y a-t-il eu de l'opposition aux idées exprimées par ces objecteurs ?
  — Pourquoi respectez-vous, si c'est le cas, cette personne ou ce regroupement ?
  — Dans quelle mesure l'action sociale de ces personnes a-t-elle eu une influence sur la société ?

- **Synthèse**

  Animer un débat à partir de l'énoncé suivant :

  « Il est toujours grave d'enfreindre la loi d'un pays, mais ce n'est pas toujours mauvais. »
  Robert Bolt

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les 25 ans d'Amnistie (annexe M.60).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Signification du mot «amour»

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de définir les termes suivants en leurs mots :

  — amitié,
  — charité,
  — affection,
  — romantisme,
  — engouement,
  — patriotisme,
  — tendresse,
  — narcissisme,
  — adoration,
  — amour fraternel,
  — amour universel,
  — éros,
  — amour de Dieu.

- **Activités**

  1. Distribuer les textes **Le choc amoureux** et **L'amitié** (annexe M.61).

  2. Analyser les textes, puis demander aux élèves si leurs propres perceptions correspondent à cette analyse de l'amour naissant et de l'amitié.

- **Synthèse**

  Les élèves nomment différents types de relations interpersonnelles et expliquent à quel genre d'amour elles font référence, en précisant les différentes connotations que peut prendre ce mot.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves d'apporter en classe un ou plusieurs articles qui, selon eux, décrivent le mot «amour». Il peut également s'agir d'images, de poèmes, de chansons populaires, d'émissions de télévision, etc.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le choc amoureux (annexe M.61).
   — L'amitié (annexe M.61).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- En prenant l'Italie comme un exemple d'endroit où l'amitié est fondée sur l'intérêt, le texte de l'annexe M.61 peut renforcer les stéréotypes ethniques. Il serait utile de mentionner que ce pays n'est pas le seul à vivre ce genre de situation.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'amitié

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves de nommer les qualités qu'ils apprécient chez une personne.

- **Activités**

  1. Distribuer le texte **Qu'un ami véritable est une douce chose !** (annexe M.62) et demander aux élèves ce qu'ils pensent de cette vision de l'amitié. Pour eux, qu'est-ce qu'un ami ?

  2. Jeux de rôles inspirés des situations suivantes :
     — trois amis organisent une soirée et font la liste des invités en donnant les raisons de leurs choix;
     — deux amis discutent du programme de leur soirée du vendredi;
     — deux personnes discutent entre elles de leur meilleur ami.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves, en faisant un retour sur les jeux de rôles, d'identifier les sentiments associés à l'amitié.

- **Activité de prolongement**

  Demander aux élèves de tracer deux colonnes intitulées respectivement :
  — une connaissance ou une relation, c'est ...
  — un véritable ami, c'est ...
  et de trouver au moins cinq qualificatifs pour chacune des deux colonnes.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Qu'un ami véritable est une douce chose ! (annexe M.62).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions.

TROISIÈME DÉMARCHE

La charité

- **Mise en situation**

  Qu'est-ce qu'une personne charitable ? Demander aux élèves de répondre à cette question et faire la liste des opinions en faisant ressortir si la charité est toujours synonyme de dons d'argent ou d'actes de bonté envers les autres.

- **Activités**

  1. Lire I Corinthiens 13:1-13 (annexe M.63) et demander aux élèves de dire ce qu'ils ont retenu de cette lecture par rapport au thème de la leçon.

  2. Discuter de la phrase «La charité c'est l'amour du prochain.»

  3. Demander aux élèves de nommer des gens ou des types de personnes qui pourraient être considérés comme des «mal aimés» et de dire pourquoi.

- **Synthèse**

  1. Demander aux élèves de relater et de décrire des comportements qui leur ont semblé peu charitables et dont ils ont été témoins à l'école ou dans leur milieu.

  2. Leur demander ensuite de donner et d'expliquer les mesures qu'ils prendraient pour corriger ces actes non conformes à leur perception de la charité, en essayant de ne pas trop personnaliser le débat.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'amour (annexe M.63).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

Il est à noter que le terme «charité» ne se limite pas au secours apporté aux pauvres, mais comporte également l'amour du prochain.

«La charité servait Dieu au travers de l'individu. Elle était due à Dieu.»

Antoine de Saint-Exupéry

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions.

QUATRIÈME DÉMARCHE

Tendresse

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'identifier ce qui leur inspire de l'affection.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de définir le terme «tendresse».

  2. Leur demander d'illustrer leurs définitions en petits groupes, par un jeu de rôles, par exemple :
     — la grande soeur et son petit frère,
     — la dame et son petit chien,
     — la voisine et mon petit frère de deux mois,
     — deux amis qui vont au restaurant.

- **Synthèse**

  Engager une discussion en posant les questions qui suivent.

  — Quelle différence faites-vous entre la tendresse et les autres types d'amour ? (Voir annexe M.61.)

  — Pourquoi la tendresse semble-t-elle la forme la moins forte de l'amour ?

  — Pourquoi dit-on que l'affection est la forme **la plus gratuite** de l'amour ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le choc amoureux (annexe M.61).
   — L'amitié (annexe M.61).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le **Petit Robert** définit le mot tendresse comme un «sentiment tendre pour quelqu'un».

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.1 L'élève sera en mesure de connaître la signification de l'amour, en définissant ses multiples dimensions.

CINQUIÈME DÉMARCHE

L'éveil à la sensualité

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'exprimer ce que veulent dire à leurs yeux les mots **sensualité** et **érotisme**.

- **Activités**

  1. Lire un extrait du **Cantique des cantiques** (annexe M.64) en faisant remarquer qu'il est tiré de la Bible.

  2. Répondre aux questions qui suivent.
     — Pourquoi ce texte poétique a-t-il été écrit, selon vous ?
     — Comment l'amour est-il exprimé dans ce texte ?

  3. À partir des textes de l'annexe M.61, engager une discussion en posant les questions qui suivent.
     — Qu'est-ce que le désir ?
     — Quelle différence faites-vous entre le désir physique et celui qui est d'origine psychologique ?
     — Quel rapport voyez-vous entre le désir et l'amour érotique ?
     — Quel genre de relation est fondé exclusivement sur l'amour érotique ?

- **Synthèse**

  Écrire un texte qui permet d'illustrer les nuances exprimées par ces deux expressions :
  — faire l'amour sans amour;
  — aimer sans faire l'amour.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Cantique des cantiques (annexe M.64).
   — Le choc amoureux (annexe M.61).
   — L'amitié (annexe M.61).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de l'amour telles qu'elles s'expriment dans les relations familiales

PREMIÈRE DÉMARCHE

Les relations conjugales

- **Mise en situation**

  1. En petits groupes, les élèves font ressortir les caractéristiques importantes d'une relation de couple.

  2. Chaque groupe communique ses réponses à la classe et tous les éléments sont inscrits au tableau.

- **Activité**

  Discuter à partir des questions qui suivent.
  — Que signifie «faire un mariage d'amour» ?
  — Dans quelle mesure tous les aspects de l'amour jouent-ils un rôle important dans les relations conjugales ?
  — Quelles sont les qualités nécessaires à l'épanouissement au sein du couple ?

- **Synthèse**

  Trouver de quelle manière cette citation s'applique bien au mariage :

  «L'amour ne consiste pas à se regarder l'un l'autre, mais à regarder ensemble dans la même direction.»

  Saint-Exupéry

- **Activité de prolongement**

  Chaque élève expose dans un texte ses opinions sur les facteurs essentiels au maintien d'une saine relation conjugale.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Gibran, Khalil : **Le prophète**, éditions Casterman, Tournai, 1984.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de l'amour telles qu'elles s'expriment dans les relations familiales.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Relations parents-enfants

- **Mise en situation**

  Chaque élève trouve trois sujets sur lesquels il s'entend bien avec ses parents et trois qui sont sources de conflit.

- **Activités**

  1. Lire le texte tiré du **Prophète** de Khalil Gibran et intitulé **Vos enfants** (annexe M.65).

  2. Engager une discussion à partir des questions qui suivent.
     — Quel conseil Gibran donne-t-il aux parents ?
     — Êtes-vous d'accord avec ce conseil ?
     — Que comprenez-vous lorsque l'auteur dit :
       — «Vos enfants ne sont pas vos enfants.»
       — «Car la vie ne va pas en arrière, ni ne s'attarde avec hier.»
       — «Car de même qu'il aime la flèche qui vole, il aime l'arc qui est stable.»

  3. Demander aux élèves de dresser une liste de conseils indiquant aux enfants ce qu'ils doivent faire pour favoriser l'amour au sein de la famille et, en particulier, entre eux et leurs parents.

  4. Faire un compte rendu de ces conseils à la classe.

- **Synthèse**

  Discuter du fait que certains règlements perçus comme des restrictions par les enfants sont souvent des expressions de l'amour et de l'attention des parents.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Vos enfants (annexe M.65).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.2 L'élève sera en mesure de reconnaître les dimensions de l'amour telles qu'elles s'expriment dans les relations familiales.

TROISIÈME DÉMARCHE

Frères et soeurs

- **Mise en situation**

  Les élèves énumèrent par écrit cinq activités qu'ils aiment (ou aimeraient) faire avec leurs frères et soeurs.

- **Activités**

  1. Les élèves précisent l'incidence positive des activités choisies (par exemple : le rapprochement, la complicité, le divertissement, l'enrichissement sur le plan religieux, etc.).

  2. Faire écouter ou lire la chanson de Jean Ferrat intitulée **Maria** (annexe M.66) et répondre aux questions qui suivent.
     — Est-ce que ce poème peut illustrer de façon réaliste et concrète les disputes entre frères et soeurs ?
     — Qu'est-ce qui oppose les fils de Maria ? Connaissez-vous des exemples de ce genre dans le monde actuel ? (Par exemple, au Liban.)
     — La rivalité entre frères et soeurs est-elle naturelle ? Pourquoi existe-t-elle d'après vous ?

- **Synthèse**

  Récapituler en analysant de quelle manière l'énoncé suivant devrait être appliqué dans les relations entre frères et soeurs.

  «Ne pensez pas aux façons d'être aimé, mais aux façons d'aimer.»

- **Activité de prolongement**

  En se référant aux activités de l'objectif 1.2 du programme de la cinquième année du secondaire, axées sur les versets 32:2 à 33:17 de la Genèse, les élèves peuvent établir des liens entre l'histoire de Jacob et Ésaü et les relations entre frères.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Maria (annexe M.66).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

PREMIÈRE DÉMARCHE

«Le mariage, c'est ...»

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves d'écrire un paragraphe pour compléter la phrase «Le mariage, c'est ...».

- **Activités**

  1. Lecture du texte :

     Sous une forme ou une autre, les rites du mariage se retrouvent dans chaque société humaine et servent à souligner, une fois de plus, le fait que l'union en mariage d'un homme et d'une femme est considérée comme un événement des plus critiques, l'importance de cette union prenant tout son sens dans le fonctionnement et la stabilité de la société. Le mariage, en effet, n'affecte pas seulement les deux partenaires, mais toute la société. Et c'est ce message que les rites de cour, fiançailles et mariage visent à transmettre à toutes les personnes concernées.

     D'après Montagu, Ashley : **Sex, Man, and Society**, G.P. Putnam's Sons, New York, 1969, p. 260.
     Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions G.P. Putnam's Sons.

  2. Discuter en groupe à partir des questions qui suivent.
     — Quels sont les différents aspects à considérer dans un mariage ? (Aspects religieux, économique, social, culturel, etc.)
     — Dans notre société, quels sont les signes de l'importance du mariage dans la vie de quelqu'un ?
     — À part les intéressés eux-mêmes, qui, selon vous, exerce la plus grande influence sur le choix d'un futur conjoint ?

- **Synthèse**

  Discussion autour de la question suivante : Dans quelle mesure le mariage, de nos jours, a-t-il toujours sa raison d'être ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Le programme de la troisième année du secondaire aborde les rites du mariage (module 2, objectif 3.3). Vous trouverez, dans le guide pédagogique de cette classe, des annexes qui pourraient être utiles à la présente leçon.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Pourquoi se marier ?

- **Mise en situation**

  Les élèves donnent les raisons pour lesquelles les gens se marient.

- **Activités**

  1. Lire le texte **Emmanuelle, Annabelle, Jennifer, Lydia** (annexe M.67). Comment vous situez-vous par rapport aux opinions de ces jeunes ?

  2. Lire le texte **Le mariage pour la vie, c'est encore possible** (annexe M.68).

  3. Répondre aux questions qui suivent.
     — Quels sont les éléments essentiels dans un mariage ?
     — Pourquoi se marie-t-on ?
     — Pourquoi le mariage est-il une institution ?

  4. Demander aux élèves quels sont, à leur avis, les éléments essentiels auxquels on ne fait toutefois pas suffisamment attention dans le mariage.

  5. Distribuer le texte **Apologie du mariage** (annexe M.69) et demander aux élèves, après lecture, de répondre aux questions qui suivent.
     — Qu'est-ce qui, d'après l'auteur, est la garantie d'un amour durable ?
     — Qu'entend-il par fidélité dynamique ?
     — Pourquoi parle-t-il d'utopie ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Pineau, Jean : **Mariage, séparation, divorce, l'état du droit au Québec**, Presses de l'Université de Montréal, 1976.

2) Matériel
   — Emmanuelle, Annabelle, Jennifer, Lydia (annexe M.67).
   — Le mariage pour la vie, c'est encore possible (annexe M.68).
   — Apologie du mariage (annexe M.69).
   — Le mariage (annexe M.70).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Pourquoi se marier ? (suite)

- **Synthèse**

  Discuter de l'une des citations suivantes :

  «Le mariage est la traduction en propre du poème de l'amour.» (A. Bougeard, **Observations**, 1856)

  ou

  «L'amour est aveugle, mais le mariage lui rend la vue.» (G.E. Lichtenberg, **Aphorismes**, 1799).

- **Activité de prolongement**

  Après avoir lu l'annexe M.70 ou l'annexe J.18 du guide de 3e secondaire, les élèves écrivent dans leurs propres mots les voeux de mariage qu'ils aimeraient prononcer et qu'ils croient important de respecter dans une union.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

TROISIÈME DÉMARCHE

Considérations sur le mariage

- **Mise en situation**

  À partir du questionnaire de l'annexe M.71, **Le choix d'un partenaire**, faire réfléchir les élèves sur leurs attentes futures devant leurs relations conjugales.

- **Activités**

  1. Demander aux élèves de faire ressortir les divers aspects de la vie traités dans ce questionnaire, par ordre d'importance à leurs yeux.

  2. Faire un sondage à main levée pour voir les tendances qui se manifestent.

     Variante : les élèves peuvent se placer en petits groupes, en fonction de leurs priorités, et discuter des raisons de leur choix.

  3. Deux par deux, les élèves remplissent l'annexe M.72, **Vivre ensemble**. Ce travail peut se faire sous forme de jeu de rôles; les élèves essaieront d'être le plus réalistes et le plus précis possible dans les prises de décision.

  4. Compléter la grille si nécessaire.

- **Synthèse**

  Faire un compte rendu à la classe en faisant ressortir les problèmes auxquels les élèves ont dû faire face en remplissant les grilles.

- **Activité de prolongement**

  Les élèves peuvent préparer le budget hypothécaire d'un couple. Cet exercice peut se faire sous forme de jeu de rôles, dont la consigne pourrait être formulée ainsi :

  «Un couple a décidé de faire son budget. Un soir, après le souper, tous deux s'installent sur la table de la cuisine, papier et crayon en mains ...»

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Le choix d'un partenaire (annexe M.71).
   — Vivre ensemble (annexe M.72).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet

TROISIÈME DÉMARCHE

Le divorce

- **Mise en situation**

  Discuter des question qui suivent.
  — Quand un mariage se détériore, quelles mesures le couple peut-il prendre avant de divorcer ?
  — Quelles sont les personnes susceptibles de divorcer ?
  — Quelles conséquences peut avoir un divorce sur la famille ?
  — Quels sont les effets émotifs d'un divorce ?

- **Activités**

  1. Lire le texte **Les enfants du divorce se racontent** ... (annexe M.73).

  2. En petits groupes, les élèves répondent aux questions qui suivent.
     — Quels sont les aspects positifs et négatifs du divorce ?
     — Pourrait-on faire baisser le taux de divorce ?
     — Devrait-on accorder le divorce sur demande ? Justifiez votre réponse.

- **Synthèse**

  Demander aux élèves de rédiger un texte expliquant les raisons pour lesquelles, à leur avis, le taux de divorce a augmenté de façon marquée au cours de la dernière décennie et comment ils envisagent d'agir pour enrayer cette augmentation, tant sur un plan personnel que social.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — **Comment aider les enfants à affronter la séparation**, brochure publiée par la Direction des services de la santé, Ottawa, Canada, K1A 1B4.
   Distribuée gratuitement.

2) Matériel
   — Les enfants du divorce se racontent ... (annexe M.73).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Les relations sexuelles

- **Mise en situation**

  Les élèves sont amenés à s'interroger sur les relations préconjugales, leur intérêt, leur nécessité ... Pourquoi ?

- **Activités**

  1. À partir des textes de l'annexe M.74, demander aux élèves de répondre aux questions qui suivent.
     — Comment Lowen définit-il la sexualité et l'amour ?
     — Quelles sont les caractéristiques de l'amour et de l'activité sexuelle ?
     — Dans quelle mesure l'amour et la sexualité diffèrent-ils ?
     — Quels sont leurs points communs ?
     — Dans quelle mesure peut-on dire que l'acte sexuel a une dimension spirituelle ?
     — Outre la sexualité, comment peut-on exprimer l'amour ?
     — En quoi la sexualité humaine diffère-t-elle de celle des animaux ?
     — Les relations sexuelles ne sont-elles que des pulsions physiques ? Justifiez votre opinion en ce sens.

  2. «Dans une relation amoureuse, il faut savoir donner autant que recevoir.»

     Que comprenez-vous dans cette affirmation ? Donnez des exemples de partage dans une relation amoureuse.

- **Synthèse**

  Commentez la phrase suivante, en groupe.

  «Pour certains, l'intimité physique est un signe d'amour; pour d'autres, restreindre les rapports amoureux en est un gage».

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Amour et activité sexuelle (annexe M.74).
   — Activité sexuelle et amour (annexe M.74).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les contraceptifs

- **Mise en situation**

  L'annexe M.75 permet aux élèves de s'informer sur les différentes méthodes de contraception. Ils peuvent également consulter d'autres sources d'information.

- **Activités**

  1. Les élèves essaient ensuite de souligner et de mettre en évidence les éléments dont il faut tenir compte en matière de contraception : responsabilités, santé, âge, situation financière, etc.

  2. À partir d'un des films **Les maladies transmises sexuellement** ou **Sylvie** (voir **Commentaires**), engager une discussion sur les responsabilités qu'entraînent les relations sexuelles. Les énoncés suivants peuvent servir de guides.
     — La contraception est la responsabilité de la femme.
     — L'usage de contraceptifs encourage les gens à avoir des relations sexuelles sans qu'ils soient faits l'un pour l'autre.
     — Les anovulants ont permis aux femmes d'être aussi libres que les hommes sur le plan sexuel.
     — La procréation est le but principal des relations sexuelles.
     — L'existence des contraceptifs a amené les adolescents à avoir une vie sexuelle active.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Robert, Jocelyne : **Pour jeunes seulement**, photoroman d'éducation à la sexualité, Éditions de l'Homme, Montréal, 1988.
   — Madaras, Lynda : **À la découverte de mon corps**, guide pour les adolescents et leurs parents, Québec-Agenda, Beauceville, 1987.

2) Matériel
   — Tableau des méthodes contraceptives (annexe M.75).

3) Documents audiovisuels
   — Film : **Sylvie**, ONF, 28 min, 16mm., n° 106B 0264 038.
   — Film : **Conception et contraception**, 11 min, n° 106C 0272 066.
   — Film : **Les maladies transmises sexuellement**, tiré de la série **La santé c'est payant**, Multimédia, 28 min.

COMMENTAIRES

- Le film **Sylvie** traite du délicat problème d'une jeune fille qui devient enceinte. Sylvie cherche conseil et secours auprès de ses parents, de son ami, de la directrice de l'école qu'elle fréquente. Tourné en 1964, ce film a gardé toute son actualité.

- Le film **Les maladies transmises sexuellement** fait appel au sens des responsabilités des jeunes tout en donnant des informations claires et précises.

- Le groupe **Séréna** donne de très bonnes conférences sur la contraception. (Service de régulation des naissances: 4671, rue Mercier, Montréal, tél. : (514) 352-1179.)

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Les contraceptifs (suite)

- **Synthèse**

  Les élèves sont invités à bâtir un dépliant contenant les informations pertinentes sur les méthodes de contraception. Ces informations peuvent être médicales, psychologiques et morales. Cette activité a pour objectif de relier toutes les informations et les opinions émises pendant l'étude de cette leçon. Les questions qui suivent peuvent servir de points de départ.
  — Est-ce que la méthode est efficace ?
  — Est-elle dangereuse pour la santé ?
  — Peut-elle nuire à la fertilité future ?

- **Activités de prolongement**

  1. Discuter de la responsabilité qui incombe aux personnes dont le travail est de s'occuper de planification familiale et de la régulation de l'expansion démographique.

  2. Présenter le film **Conception et contraception**. Ce film muet apporte un supplément d'information à des cours sur la conception et les méthodes de régulation des naissances.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

TROISIÈME DÉMARCHE

Les maladies transmises sexuellement

- **Mise en situation**

  Présenter aux élèves un des films mentionnés à la rubrique **Documents audiovisuels**.

- **Activités**

  1. Diviser la classe en groupes de deux et demander aux élèves de jouer la situation suivante :

     «Henri et Joanne ne se connaissent pas depuis longtemps, mais ils ont eu des rapports sexuels. Henri vient d'apprendre qu'il a un herpès, qu'il a dû attraper d'une liaison antérieure (temps d'incubation). Joanne ne sait rien, surtout pas qu'elle est peut-être contaminée. Henri le lui annonce ...»

     La scène peut se passer au téléphone, au restaurant ... On peut varier les lieux et demander aux élèves volontaires de la jouer devant le groupe après l'avoir répétée quelques minutes.

  2. Amener les élèves à répondre aux questions qui suivent.
     — Pourquoi était-ce si difficile d'informer Joanne ?
     — Pourquoi était-ce important de le faire ?
     — Selon vous, que ressentaient Joanne et Henri ?
     — Aurait-il mieux valu ne rien dire puisque Joanne s'en serait rendu compte de toute façon ?

- **Synthèse**

  Discuter de la responsabilité sociale de tous dans la prévention et la guérison des maladies transmises sexuellement.
  — Quelles sont les manières de prévenir les maladies transmises sexuellement ?
  — Quelle responsabilité morale a-t-on envers son partenaire lorsqu'on contracte une maladie transmise sexuellement ?
  — Quelle est la responsabilité d'un médecin qui traite un séropositif ou une personne atteinte du sida ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Comité Sida Montréal, CSAM, C.P. 98, Dépôt N, Montréal (Qc) H2X 3M2.

2) Matériel

3) Documents audiovisuels
   — Film : **M.V. Les enfants aussi**, ONF, 14 min, n° 106C 0274 119.
   — Film : **Les maladies vénériennes**, ONF, 13 min, n° 106C 0274 123.

COMMENTAIRES

- Le film **M.V. Les enfants aussi** illustre une terrible vérité : les jeunes peuvent aussi être atteints de maladies vénériennes.

  L'autre document, **Les maladies vénériennes**, est un film d'animation qui fournit une information de base claire et précise sur les principales maladies vénériennes.

- On aborde également le sujet des maladies transmises sexuellement en troisième année du secondaire. On peut trouver un complément d'informations et d'activités dans le guide pédagogique de cette classe, module 3, objectif 3.4.

- On peut se procurer des dépliants fort utiles aux endroits suivants :
  — Communication-Québec
  Complexe Desjardins
  Niveau de la Place
  Montréal
  Tél. : (514) 873-2111

  — Croix-Rouge
  2170, boulevard René-Lévesque
  Montréal (Qc)
  H3H 1K6

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La grossesse chez les adolescentes

- **Mise en situation**

  Discuter des conséquences de relations sexuelles entre adolescents.

- **Activités**

  1. À partir du texte **Les mamans prématurées** (annexe M.76), discuter des questions qui suivent.
     — Quelle est l'incidence de la grossesse chez les adolescentes ?
     — Quelles sont les solutions possibles pour une adolescente qui devient enceinte ?
     — Quelles sont les conséquences inhérentes à chacune de ces solutions ?

  2. Diviser la classe en deux groupes de quatre, garçons et filles de préférence, et discuter des questions qui suivent.
     — Selon vous, pourquoi notre société prête-t-elle plus d'attention à la grossesse chez les adolescentes qu'aux grossesses non désirées chez les femmes plus âgées ?
     — Pourquoi, d'après vous, les cas de grossesse chez les adolescentes sont-ils encore si fréquents malgré l'accessibilité des méthodes contraceptives et de l'information sur le sujet ?
     — Pourquoi les gens ont-ils des enfants ? Leurs raisons sont-elles toujours valables.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les mamans prématurées (annexe M.76).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

QUATRIÈME DÉMARCHE

La grossesse chez les adolescentes (suite)

- **Synthèse**

  «La réaction de la société aux mères célibataires est un baromètre assez sûr des moeurs sexuelles d'une époque.»

  Que pensez-vous de cette affirmation ?

- **Activité de prolongement**

  Analyse du cas suivant :

  «Une jeune fille de quinze ans devient enceinte de son ami du même âge.»

  Discuter des réactions de chacune des personnes qui peuvent être touchées par cette situation (parents de la jeune fille et du jeune homme, la jeune fille, le jeune homme, le médecin, etc.). Faire ressortir aux élèves le fait que l'âge de subvenir à ses besoins n'est pas toujours l'âge de la maturité sexuelle.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'altruisme dans la société — Une définition

- **Mise en situation**

  Définir avec les élèves ce qu'est l'altruisme en mettant en lumière la valeur «amour» qui est implicite. Se référer à I Corinthiens 13 (annexe M.63) pour mieux l'illustrer.

- **Activités**

  1. Distribuer le texte intitulé **Un bon samaritain** (annexe M.77).

  2. Après la lecture, discuter des questions qui suivent.
     — Qu'est-ce que la doctoresse Gilmore devrait faire dans une telle situation ?
     — Selon les faits réels qui ont inspiré ce cas, la femme médecin a décidé de s'approcher de l'auto et de se faire une idée de l'état de la mère et de l'enfant sans les toucher. Elle a par la suite expliquer à l'adolescent présent ce qu'il fallait faire.
     — Selon vous, la doctoresse a-t-elle pris une bonne décision ? Justifiez votre réponse. A-t-elle résolu le problème moral en cause ?

  3. Lire l'annexe M.78, qui est un témoignage, et demander aux élèves s'ils connaissent des gens qui ont accompli des actes de bravoure. Puis discuter des questions qui suivent.
     — Pourquoi ces actes sont-ils considérés comme des gestes de bravoure ?
     — Qu'est-ce qui peut motiver une personne à agir ainsi ?

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — L'amour (annexe M.63).
   — Un bon samaritain (annexe M.77).
   — Par sa bravoure, ce simple citoyen a mérité la reconnaissance du Solliciteur général du Québec (annexe M.78).
   — L'homme à l'eau (annexe M.79).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

Définition : L'altruisme est une disposition à s'intéresser et à se dévouer à autrui.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

PREMIÈRE DÉMARCHE

L'altruisme dans la société — Une définition (suite)

- **Synthèse**

  Lire **L'homme à l'eau** (annexe M.79) et montrer que cette situation est une manifestation d'altruisme.

- **Activités de prolongement**

  1. Commentez la phrase suivante :

     «D'autres ont planté ce que je mange, je plante ce que d'autres mangeront.»

     Proverbe persan.

  2. Comment puis-je moi aussi faire preuve d'altruisme dans ma vie quotidienne ?

     En répondant à cette question, les élèves sont amenés à réfléchir sur leur engagement personnel.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

Altruisme — Les cercles philanthropiques

- **Mise en situation**

  Demander aux élèves si leurs parents ou même eux appartiennent à un cercle philanthropique.

- **Activité**

  En petits groupes, les élèves doivent faire une recherche sur des groupes philanthropiques de leur localité comme le club Lion, le club Rotary, le club Optimiste, une organisation paroissiale, etc. Les questions qui suivent peuvent servir de guide dans la recherche.
  — Que précise la charte du club ?
  — Pourquoi ce club a-t-il été fondé ?
  — Quels projets de secours a-t-il parrainés pour la communauté au cours de la dernière année ?
  — Qu'est-ce que les bénévoles et les bénéficiaires retirent de ces activités ?

- **Synthèse**

  Présenter les travaux à la classe.

- **Activités de prolongement**

  1. Inviter un bénévole d'une des associations à venir parler de son expérience dans ces groupes.

  2. Demander aux élèves de faire une recherche sur le travail bénévole qui s'accomplit dans leur localité.
     Répondre aux questions qui suivent.
     — À quel besoin répond ce type de travail ?
     — Qui en profite ?
     — Pourquoi a-t-on besoin des bénévoles ?
     — Qu'est-ce que les bénévoles et les bénéficiaires en retirent ?

  3. Organiser une activité bénévole dans laquelle tous les élèves de la classe s'engagent à l'école, dans le quartier ou dans la ville.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- Plusieurs centres de bénévolat, par exemple celui du grand Montréal, sont constamment à la recherche de bénévoles pour aider des malades ou des personnes du troisième âge à se déplacer.

  Les organisations «Les petits frères des pauvres», Jeunesse-Troisième âge, le YMCA, la magnétothèque, les hôpitaux et la maison Tyndale St-Georges recherchent souvent des jeunes.

Maison Tyndale : 870, Carré Richmond
Montréal (Québec)
H3J 1V7
Tél. : (514) 931-6265

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

PREMIÈRE DÉMARCHE

Être handicapé

- **Mise en situation**

  1. **Le jeu de l'aveugle**. Chaque élève choisit un partenaire et l'un des deux joue le rôle de l'aveugle en se bandant les yeux ou en gardant simplement les yeux fermés.

  2. Exercice de confiance, en non-verbal. L'élève-guide fait toucher différents objets à l'élève aveugle. On peut inverser après quelques minutes (cinq à six min).

- **Activité**

  Engager une discussion à partir des questions qui suivent.
  — Qu'est-ce que vous ressentiez lorsque vous étiez aveugle ?
  — Est-ce que vos autres sens étaient plus aiguisés ?
  — Qu'avez-vous ressenti en guidant l'aveugle ?

- **Synthèse**

  Les élèves raconteront oralement ou par écrit une expérience personnelle vécue auprès d'une personne malade ou handicapée.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

- L'Office de protection des handicapés du Québec fait un grand travail de sensibilisation. Il est possible de se procurer de la documentation au (514) 873-3905.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'aide aux handicapés — Qui sont-ils ?

- **Mise en situation**

  Discuter du bien-fondé de l'énoncé suivant :

  « Tout le monde a des problèmes ou des handicaps. Chez certains, ils sont seulement plus visibles que chez d'autres. »

- **Activités**

  1. À partir du film **Premiers pas** (voir **Commentaires**), discuter des points qui suivent.
     — Quels sont les moyens pris pour que ces enfants puissent vivre à la mesure de leurs possibilités ?
     — Comment peuvent-ils participer à la vie qui les entoure ?
     — Comment réagissez-vous par rapport aux mesures prises ?
     — Que proposeriez-vous pour venir en aide à ces jeunes ?

  2. Désigner les obstacles qui empêchent les personnes handicapées de participer pleinement à la vie de la communauté ou de l'école. Relever les améliorations qui ont été apportées pour aider les personnes handicapées.

- **Synthèse**

  Voir avec les élèves ce qu'ils peuvent faire dans leur milieu pour venir en aide aux personnes handicapées énumérant certains des organismes québécois qui s'occupent d'aider les personnes handicapées (sourdes, aveugles, handicapées mentales et physiques).

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant
   — Minahan, John : **Mask, une histoire vraie** (roman sur le problème des enfants handicapés), Libre-Expression, Presses de la Cité, Paris, 1985.

2) Matériel
   — **Devine qui vient garder ?** brochure illustrée, Association de la paralysie cérébrale du Québec, (418) 529-5371.

3) Documents audiovisuels
   — **Parle-moi Dominique**, diaporama, 12 min, 1981, (514) 842-8706.
   — **Premiers pas**, ONF, 24 min, n° 106C 0276008.
   — **Je veux le soleil debout**, Multimédia, 43 min, V 3843.

COMMENTAIRES

- Le diaporama **Parle-moi Dominique**, produit par l'Association du Québec pour enfants avec problèmes auditifs, traite de l'évolution d'un petit garçon sourd de naissance. Il informe sur la surdité et nous révèle la dimension émotive du problème.
- Le roman **Mask, une histoire vraie** met en scène un enfant handicapé.
- Le film **Premiers pas** est une sensibilisation aux efforts accomplis en vue de fournir aux enfants souffrant d'arriération mentale l'occasion de vivre à la mesure de leurs possibilités et de participer à la vie qui les entoure.
- Le film **Je veux le soleil** debout présente Stéphane qui, à 22 ans, est lourdement handicapé par le mongolisme. Soutenu par l'amour et l'encouragement de ses proches, il arrive à vivre relativement bien avec sa maladie.

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.3 L'élève sera en mesure d'analyser au moins un sujet relatif à la valeur amour, en donnant un aperçu des principales questions liées à ce sujet.

DEUXIÈME DÉMARCHE

L'aide aux handicapés — Qui sont-ils ? (suite)

- **Activités de prolongement**

1. Faire une recherche sur les réalisations d'une personne célèbre ayant souffert d'une infirmité ou d'un problème quelconque. Après les comptes rendus, discuter des questions qui suivent.
   — Qu'est-ce qui a aidé ces gens à réussir malgré leur problème ou leur infirmité ?
   — Comment les personnes handicapées désirent-elles être aidées ?
   — Les gouvernements ont-il un rôle à jouer dans l'intégration des personnes handicapées ?

2. Citer le cas de personnes bien connues sur le plan local qui font preuve de courage et d'habileté pour surmonter les difficultés reliées à leurs handicaps.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

CLASSE : 4e année

MODULE : 3

OBJECTIF INTERMÉDIAIRE : 3.4 L'élève sera en mesure d'analyser les rapports entre l'amour et la justice, en comparant ce qui les rapproche et ce qui les distingue.

PREMIÈRE DÉMARCHE

La justice et l'amour

- **Mise en situation**

  Étudier la parabole des ouvriers dans la vigne (annexe M.80) et analyser dans quelle mesure les principes d'amour et de justice s'appliquent à cette histoire. Discuter de la question qui suit.
  - Quel rapport faites-vous entre la justice et l'amour du prochain ?

- **Activités**

  1. Lire les textes de l'annexe M.81, **La réalité de la torture**.

  2. Discuter du rapport entre le pardon et l'amour, d'une part, et de la justice, d'autre part, à l'aide des questions qui suivent.
     — Dans quelle mesure ces gestes de pardon se rattachent-ils à l'idée d'amour et de justice ?
     — Que représentent pour vous ces gestes de pardon ?
     — Connaissez-vous d'autres gestes de pardon qui semblent exemplaires ?
     (Le pardon d'un président pour certains criminels lors d'une occasion spéciale, le pardon du Christ sur la croix : «Père, pardonne-leur».)

- **Synthèse**

  Commentez la phrase : «La clémence vaut mieux que la justice.»

  Vauvenargues, **Réflexions et Maximes**, 1746.

MATÉRIEL D'APPOINT

1) Ouvrages de référence pour le personnel enseignant

2) Matériel
   — Les ouvriers dans la vigne (annexe M.80).
   — La réalité de la torture (annexe M.81).

3) Documents audiovisuels

COMMENTAIRES

La réadaptation des délinquants est un exemple de justice tempérée par l'amour.

Chapitre IV

Bibliographie

Dans le présent chapitre, nous avons réuni les références proposées tout au long du guide et pouvant aider le personnel enseignant à préparer le cours d'enseignement moral et religieux.

Pour faciliter le repérage, nous avons classé les ouvrages selon le module où ils sont cités.

Module 1

La condition humaine et la Bible

A) **Références du personnel enseignant**

1. Castel, François : **Histoire d'Israël et de Juda**, Éditions du Centurion, Paris, 1983.
2. Cagelles, H. : **Histoire politique d'Israël, des origines à Alexandre le Grand**, éditions Desclée, Paris, 1982.
3. Charpentier, Étienne : **Pour lire l'Ancien Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1982.
4. Charpentier, Étienne : **Pour lire le Nouveau Testament**, Éditions du Cerf, Paris, 1983.
5. Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain : **Dictionnaire des Symboles**, éditions Robert Laffont et éditions Jupiter, Paris, 1982.
6. Grant, Robert : **Introduction historique au Nouveau Testament**, éditions Payot, Paris, 1969.
7. **Guide illustré de l'histoire du christianisme**, Éditions du Centurion, Paris, 1982.
8. **La Bible de Louis Segond**, Société biblique française, Paris, 1964.
9. **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.
10. **Le livre de la Bible**, collectif, éditions La Boétie, Paris, 1979.
11. Perrot, C. : **Jésus de l'histoire**, éditions Desclée, Paris, 1979.
12. Rossel, Monique : **Le monde de la Bible**, éditions Salor EBV, Paris, 1982.

B) **Références de l'élève**

1. **La Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983.
2. Zeffirelli, Franco : **Jésus de Nazareth**, éditions France-Amérique, Montréal, 1983.

C) **Matériel audiovisuel**

1. **Clair-obscur**, film de l'ONF, n° 106C 0076 147, 10 min, 5 s.
2. **Jésus de Nazareth**, film de Franco Zeffirelli.
3. **Vanité des vanités**, diaporama, 15 min, Centre évangélique de productions audiovisuelles. Disponible chez Audiovie, tél. : (514) 878-3035.

Module 2

La nature religieuse de l'individu

A) **Références du personnel enseignant**

1. Cazeneuve, Jean : **Encyclopédie Larousse de poche : L'ethnologie**, éditions Larousse, Paris, 1967.

2. Daniélou, Alain : **Le polythéisme hindou**, éditions Buchet-Chastel, Paris, 1975.

3. Fromm, Erich : **La conception de l'homme chez Marx**, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1966, n° 317.

4. Garaudy, Roger : **L'alternative : changer le monde et la vie**, éditions Robert Laffont, Paris, 1972.

5. Girard, Louis : **Histoire générale I, l'Orient, la Grèce, Rome, le Moyen-Âge jusqu'en 1328**, Centre éducatif et culturel Inc., Montréal, 1966.

6. Gugenheim E. : **Le judaïsme dans la vie quotidienne**, collection Présences du judaïsme, éditions Albin Michel, Paris, 1978.

7. **Guide illustré des religions dans le monde**, collectif, Éditions du Centurion, Paris, 1985.

8. Herbert, Jean : **L'hindouisme vivant**, collection Aux origines du sacré, éditions Robert Laffont, Paris, 1975.

9. Houang, François et Leyris, Pierre, **Lao Tseu : La voie et sa vertu**, collection Sagesses, éditions Seuil, Paris, 1979.

10. Langlais, Jacques : **Le Bouddha et les deux bouddhismes**, collection Regards scientifiques sur les religions, n° 2, éditions Fides, Montréal, 1975.

11. Langley, Myrtle : **Le livre des religions**, éditions Sator EBV, Paris, 1983.

12. Leball, Patrick : **Six Upanishads majeures**, éditions Le Courrier du Livre, Paris, 1971.

13. **L'état des religions dans le monde**, collectif, éditions Boréal Express, Montréal, 1987.

14. **L'univers de l'Indien d'Amérique**, National Geographic Society, Washington, D.C., éditions Flammarion, Paris, 1979.

15. Marx, Karl : **Le manifeste du parti communiste**.

16. McLuhan, T.C. : **Pieds nus sur la terre sacrée**, éditions Denoël, Paris, 1975.

17. Métayer, Maurice : **Contes de mon iglou**, recueillis et traduits par Maurice Métayer, Éditions du Jour, Montréal, 1978.

18. Michéa, Jean : **Esquimaux et Indiens du Grand Nord**, collection Connaissance des Amériques, Société continentale d'éditions modernes illustrées, Paris, 1967.

19. Michéa, Jean : **Vie et moeurs des Peaux-Rouges**, collection Connaissance des Amériques, Société continentale d'éditions modernes illustrées, Paris, 1968.

20. Mircea, Eliade : **Le chamanisme et les techniques archaïques de l'extase**, éditions Payot, 1954.

21. Mircea, Eliade : **Le sacré et le profane**, éditions Gallimard, collection Idées, Paris, 1965.

22. Milot, Jean René : **L'Islam et les musulmans**, collection Regards scientifiques sur les religions, éditions Fides, Montréal, 1975.

23. Neuligak : **Mémoires d'un esquimau : moi, Nuliga**, Éditions du Jour, Montréal, 1972.

24. Normand, Henri : **Les maîtres de Tao, Lao Tseu, Lie Tseu, Tchouang Tseu**, collection les Hommes de connaissance, Éditions du Félin, Paris, 1985.

25. Rahula, Walpola : **L'enseignement du Bouddha**, éditions Seuil, collection Points Sagesses, Paris, 1961.

26. Richard, Réginald : **Religion de l'adolescence**, Presses de l'Université Laval, Québec, 1985.

27. Rousseau, Hervé : **Les Religions**, collection Que sais-je ?, éditions Presses Universitaires de France, Paris, 1971.

28. Ryckmans, Pierre : **Les entretiens de Confucius**, collection Connaissance de l'Orient, éditions Gallimard, Paris, 1987.

29. Samuel, Albert : **Les religions aujourd'hui**, collection Synthèse, éditions Chronique sociale, France, 1987.

30. Schuon, Frithjof : **Comprendre l'Islam**, éditions Seuil, Paris, 1976.

31. Thériault, Yves : **Agaguk**, Éditions de l'homme, Montréal, 1964.

32. Thériault, Yves : **Ashini**, éditions Fides, Ottawa, 1960.

B) **Références de l'élève**

C) **Matériel audiovisuel**

1. **Légendes et réalités Inuit**, 57 min, 46 s, n° 106C 0278 395.

2. **Pierres vives**, 32 min, 22 s, n° 106C 0258 027, disponible à l'ONF.

Module 3

La vie en société

A) **Références du personnel enseignant**

1. **Actes du colloque L'Éthique à venir : Une question de sagesse ? une question d'expertise ?** Université du Québec à Rimouski, éditions du groupe de recherche Ethos, 1987.

2. Arnous, Sylvain et Weil, Yvonne : **Dictionnaire des auteurs et des thèmes philosophiques**, Classiques Hachette, Paris, 1975.

3. **Arrimages**, revue en didactique de l'éducation morale, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Ste-Foy (Québec) (Département de didactique), numéros 3 et 4.

4. Bissonnier, Henri : **Valeurs en éducation**, éditions Fleurus, Paris, 1983.

5. Blais, M. : **L'échelle des valeurs humaines**, éditions Fides, Montréal, 1981.

6. Champagne-Gilbert, Maurice : **La famille et l'homme à délivrer du pouvoir**, collection Poche-Québec, éditions Leméac, Montréal, 1987.

7. Chevalier, Jean et Gheerbrant, Alain : **Dictionnaire des symboles**, éditions Robert Laffont, Paris, 1982.

8. **Comment aider les enfants à affronter la séparation**, brochure publiée par la Direction des services de la santé.

9. Gibran, Khalil : **Le prophète**, éditions Casterman, Tournai, 1984.

10. **Guide d'accès à la justice**, gouvernement du Québec, Communications, Publications du Québec.

11. **Humanitas**, n° 18-19, 1987, disponible au 5780, rue Decelles, bureau 309, Montréal, H3S 2C7.

12. Jambe, Raoul et Masai-Perl, Paule : **L'éducation de l'affectivité**, éditions Nathan Labor, Paris, Bruxelles, 1975.

13. **Justice**, ministère de la Justice, 1200, route de l'Église, Ste-Foy (Québec), G1V 4M1.

14. Lamontagne, Yves et Garceau, Yvette : **La jeunesse québécoise et le phénomène des sans-abri**, Presses de l'Université du Québec et Québec-Science, Québec, 1987.

15. **L'enjeu**, (Environnement-jeunesse), tél. : (514) 252-3016.

16. **Le Téléspectateur**, publiée par l'Association nationale des téléspectateurs, 4005, rue Bellechasse, Montréal (Québec), H1X 1J6.

17. Madaras, Lynda : **À la découverte de mon corps**, guide pour les adolescents et leurs parents, Québec-Agenda, Beauceville, 1987.

18. Marchand, P.E. : **La loi et nos droits**, Éditions de l'homme, Montréal, 1973.

19. Minahan, John : **Mask, une histoire vraie**, éditions Libre-Expression, Presses de la Cité, Paris, 1985.

20. Pineau, Jean : **Mariage, séparation, divorce, l'état du droit au Québec**, Presses de l'Université de Montréal, 1976.

21. Robert, Jocelyne : **Pour jeunes seulement, photoroman d'éducation à la sexualité**, Éditions de l'Homme, Montréal, 1988.

22. Samuel, Albert : **Les religions aujourd'hui**, Éditions ouvrières, Paris, 1987.

23. Schweitzer, Albert : **La civilisation et l'éthique**, éditions Alsatia, Colmar, 1976.

24. Tremblay, Henri : **Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue**, ministère de l'Éducation, gouvernement du Québec, 1982.

B) **Références de l'élève**

1. **Des droits pour qui ? pourquoi ? Une question d'équilibre. Tu as des droits, les autres aussi!** brochures publiées par le gouvernement du Québec, Communication-Québec, Complexe Desjardins à Montréal. Disponibles également au CLSC de votre région.

2. **Devine qui vient garder ?**, brochure illustrée, Association de la paralysie cérébrale du Québec, tél. : (418) 529-5371.

C) **Matériel audiovisuel**

1. **Arbres de Noël à vendre**, ONF, 52 min, n° 106C 0281 006.

2. **Au clair de l'ovule**, vidéo produit par le ministère des Communications et le Conseil du statut de la femme, 1987.

3. **Conception et contraception**, 11 min, n° 106C 0272 066.

4. **En prison**, 10 min, n° 106C 0275 179.

5. **La bioéthique : une question de choix**, (vidéocassette ou 16 mm), série de courts métrages disponibles à l'ONF.

6. **Le choc de la sortie**, ONF, 26 min, n° 106C 0278 134.

7. **Le défi mondial : le monde lié**, Multimédia, 56 min, V3795-03.

8. Série **Les enfants mal aimés**, disponible au ministère de l'Éducation (418) 643-5168.

9. **Les maladies transmises sexuellement**, Multimédia, 28 min.

10. **Les maladies vénériennes**, ONF, 13 min, n° 106C 0274 123.

11. **Les victimes... en coulisses...**, ONF, 30 min, n° 106C 0282 555.

12. **M.V. Les enfants aussi**, ONF, 14 min, n° 106C 0274 119.

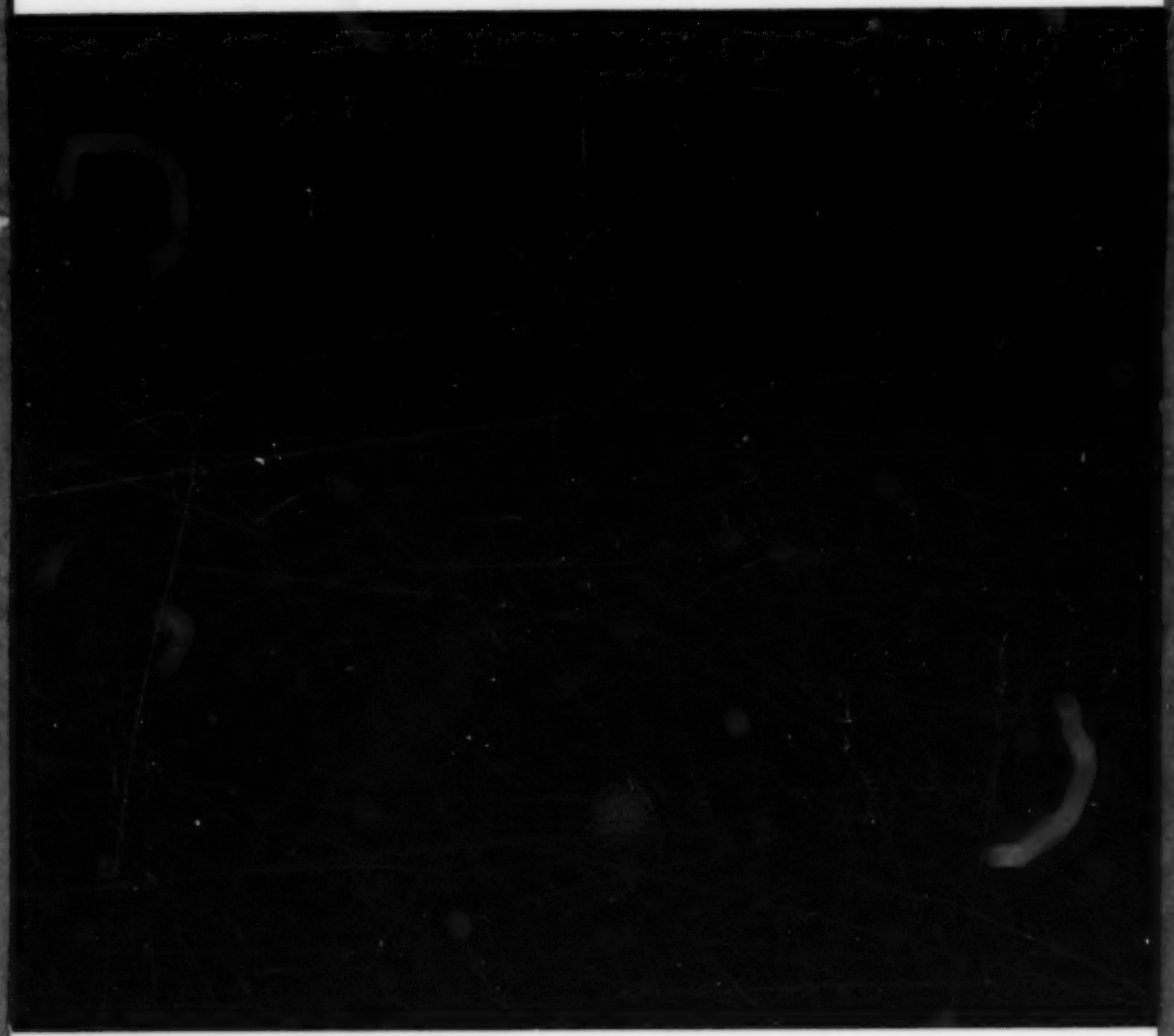
13. **Parle-moi Dominique**, diaporama, 12 min, 1981.

14. **Premiers pas**, ONF, 24 min, n° 106C 0276 008.

15. **Priorité absolue**, ONF, 9 min, n° 106C 0281 065.

16. **Sylvie**, 16 mm, ONF, 28 min, n° 106B 0264 038.

17. **Témoin sous surveillance**, version française de Witness (film ayant comme toile de fond la vie dans un village anabaptiste).



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

65-2410-01
2e partie : 65-2410-02

Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9610
Centre d'intérêt : 720

Enseignement moral et religieux protestant : quatrième année / Direction de l'enseignement protestant. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1990.
2 v. (815 p.) : ill. ; 28 cm. -- (Guide pédagogique / Direction de l'enseignement protestant du Québec. Secondaire)

Code : 8990-1338 ; 65-2410-01 (v.1) ; 9091-0099 ; 65-2410-02 (v.2).
Dépouillement : [v. 1]. 1re partie : Théorie et stratégies d'enseignement -- [v. 2]. 2e partie : Annexes.

ISBN 2-550-15380-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction de l'enseignement protestant

---

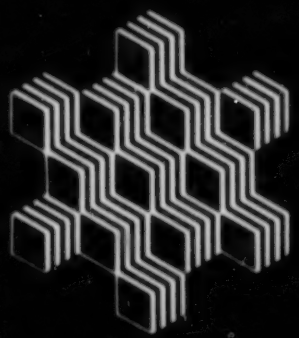
Descripteur(s) : Enseignement moral • Enseignement religieux • Ecole protestante • Guide pédagogique • Primaire (Ordre d'enseignement)

Ce guide s'adresse aux enseignants d'enseignement moral et religieux des écoles secondaires protestantes du Québec. Il veut aider les enseignants à mieux faire comprendre le programme aux élèves en proposant des démarches, des méthodes et des situations d'apprentissage qui facilitent la réalisation des objectifs généraux, intermédiaires et terminaux du programme.

Type de document :

9610-B

guide pédagogique



SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

QUATRIÈME ANNÉE
2e PARTIE: Annexes

Québec

9610-B

guide pédagogique

SECONDAIRE

ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX PROTESTANT

QUATRIÈME ANNÉE
2e PARTIE: Annexes

Direction de l'enseignement protestant

Approuvé par le Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation
en novembre 1989

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0099

Dépôt légal – quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Chapitre V

Annexes

Vous trouverez dans ce deuxième volume les annexes qui accompagnent les démarches proposées dans la première partie. Nous incitons vivement le personnel enseignant à choisir dans ce matériel ce qui lui convient et à adapter sa démarche aux besoins, aptitudes et intérêts des jeunes qui vont suivre son enseignement. Nous espérons que les pages qui suivent lui seront utiles et feront naître chez lui quantité d'idées neuves pour donner le cours de quatrième année du secondaire avec succès.

---

* Guide pédagogique, enseignement moral et religieux protestant, quatrième année, secondaire, 1re partie, n° 65-2410-01.

MODULE 1

La condition humaine et la Bible

Annexes K

Sondage sur la connaissance de la Bible

1. Les deux principales divisions de la Bible sont :
   a) le livre des Prophètes et l'Apocalypse.
   b) les Évangiles et les Épîtres.
   c) l'Ancien et le Nouveau Testament.
   d) la Torah et le Tanak.

2. La Bible a été écrite par :
   a) Moïse.
   b) Dieu.
   c) les scribes et les pharisiens.
   d) plusieurs auteurs.

3. L'Ancien Testament est composé de plusieurs livres portant sur :
   a) la vie et la mort de Jésus.
   b) l'histoire du peuple hébreu et sa relation avec Dieu.
   c) l'histoire de l'Église.
   d) les voyages de Paul.

4. Les cinq premiers livres de la Bible sont considérés comme faisant partie :
   a) du Tanak.
   b) de la Torah.
   c) des Évangiles.
   d) du livre des Prophètes.

5. Les quatre parties du Nouveau Testament sont :
   a) la Genèse, l'Exode, le Lévitique et les Nombres.
   b) Pierre, Paul, Jean et Marie.
   c) les Évangiles, les Actes, les Épîtres et l'Apocalypse.
   d) Matthieu, Marc, Luc et Jean.

6. Un prophète c'est :
   a) un diseur de bonne aventure.
   b) une personne qui fait de la propagande.
   c) une personne qui prédit la fin du monde.
   d) une personne qui nous livre le message de Dieu.

7. Jésus est né à :
   a) Jérusalem.
   b) Nazareth.
   c) Cana.
   d) Bethléem.

8. Les Israélites** furent traités en esclaves :
   a) au Liban.
   b) en Syrie.
   c) en Jordanie.
   d) en Égypte.

9. L'accord passé entre Dieu et Abraham concernant le peuple hébreu s'appelle :
   a) la Bible.
   b) les dix commandements.
   c) les dix plaies.
   d) l'alliance.

10. Jésus a passé la plus grande partie de son enfance à :
   a) Rome.
   b) Athènes.
   c) Bethléem.
   d) Nazareth.

11. Le Nouveau Testament a comme thème principal :
   a) les Apôtres.
   b) l'histoire du peuple hébreu.
   c) la mort de Jésus.
   d) les croyances de la communauté des premiers chrétiens.

12. Les premiers membres de l'Église primitive étaient :
   a) égyptiens.
   b) juifs.
   c) catholiques romains.
   d) baptistes.

13. Avant de devenir apôtre, Paul portait le nom de :
   a) Abraham.
   b) Saul.
   c) David.
   d) Simon.

14. Selon la tradition, l'Ecclésiaste aurait été écrit par :
   a) David.
   b) Daniel.
   c) Moïse.
   d) le Prédicateur.

15. De nos jours, Israël se situe :
   a) dans le sud de l'Europe.
   b) en Asie du Sud-Est.
   c) au Moyen-Orient.
   d) en Amérique centrale.

16. Les noms des premier et dernier livres de la Bible sont :
   a) la Genèse et Malachie.
   b) Amos et Zacharie.
   c) la Genèse et l'Apocalypse.
   d) Matthieu et l'Apocalypse.

** Israélite : descendant d'Israël; personne qui appartient à la communauté, à la religion juive. À ne pas confondre avec Israélien ou Israélienne : de l'État moderne d'Israël.

17. On trouve dans l'Ancien Testament une série de poèmes et de cantiques qui s'intitulent :
    a) les Proverbes.
    b) les Épîtres.
    c) les textes apocryphes.
    d) les Psaumes.

18. Laquelle des célébrations suivantes n'est pas une fête juive ?
    a) Pâques (Pesah).
    b) Hannouka.
    c) Yom Kippour.
    d) Épiphanie.

19. La Bible devrait être considérée comme :
    a) un recueil de lois.
    b) une série d'histoires ayant une morale.
    c) une série de récits mythiques sur l'existence de Dieu.
    d) l'histoire du peuple d'Israël.
    e) Autre chose; précisez.

20. Ce qui me paraît le plus intéressant dans la Bible c'est :
    a) son message.
    b) ses histoires.
    c) le Nouveau Testament.
    d) Autre chose; précisez.

Sondage sur la connaissance de la Bible — Feuille de réponses

1. c) Les deux principales divisions de la Bible sont l'Ancien Testament et le Nouveau Testament.
2. d) La Bible a été écrite par plusieurs auteurs.
3. b) L'Ancien Testament est composé de plusieurs livres portant sur l'histoire du peuple hébreu et sa relation avec Dieu.
4. b) Les cinq premiers livres de la Bible sont considérés comme faisant partie de la Torah.
5. c) Les quatre parties du Nouveau Testament sont : Les Évangiles, les Actes, les Épîtres et l'Apocalypse.
6. d) Un prophète est une personne qui nous livre le message de Dieu.
7. d) Jésus est né à Bethléem.
8. d) Les Israélites furent traités en esclaves en Égypte.
9. d) L'accord passé entre Dieu et Abraham concernant le peuple hébreu s'appelle l'alliance.
10. d) Jésus a passé la plus grande partie de son enfance à Nazareth.
11. d) Le Nouveau Testament a comme thème principal les croyances de la communauté des premiers chrétiens.
12. b) Les premiers membres de l'Église primitive étaient juifs.
13. b) Avant de devenir apôtre, Paul portait le nom de Saul.
14. d) Selon la tradition, l'Ecclésiaste aurait été écrit par le Prédicateur.
15. c) De nos jours, Israël se situe au Moyen-Orient.
16. c) Les noms des premier et dernier livres de la Bible sont la Genèse et l'Apocalypse.
17. d) On trouve dans l'Ancien Testament une série de poèmes et de cantiques qui s'intitulent les Psaumes.
18. d) L'Épiphanie est une fête chrétienne qui commémore la venue des rois mages venus adorer l'enfant Jésus.
19. et 20. Les questions 19 et 20 donnent lieu à des réponses personnelles.

Esther

Le livre d'Esther

«Après cela le roi Assuérus éleva Aman, fils d'Amadath, qui était de la race d'Agag; et le trône sur lequel il le fit asseoir était au-dessus de tous les princes qu'il avait près de sa personne. Et tous les serviteurs du roi qui étaient à la porte du palais fléchissaient les genoux devant Aman et l'adoraient, parce que l'empereur le leur avait commandé.

«Il n'y avait que Mardochée qui ne fléchissait point les genoux devant lui et qui ne l'adorait point. Et les serviteurs du roi qui commandaient à la porte du palais lui dirent : «Pourquoi n'obéissez-vous point au commandement du roi comme tous les autres ?» Et après lui avoir dit cela fort souvent, voyant qu'il ne voulait point les écouter, ils en avertirent Aman, voulant savoir s'il demeurerait toujours dans cette résolution, parce qu'il leur avait dit qu'il était juif.

«Aman ayant reçu cet avis, et ayant reconnu par expérience que Mardochée ne fléchissait point les genoux devant lui et ne l'adorait point, entra dans une grande colère. Mais il compta pour rien de se venger seulement de Mardochée. Et ayant su qu'il était juif, il aima mieux entreprendre de perdre toute la nation des Juifs qui étaient dans le royaume d'Assuérus [...]

«Aman dit au roi Assuérus : «Il y a un peuple dispersé par toutes les provinces de votre royaume, divisé d'avec lui-même, qui a des lois et des cérémonies toutes nouvelles, et qui, de plus, méprise les ordonnances du roi. Et vous savez fort bien qu'il est de l'intérêt de votre royaume de ne pas souffrir que la licence le rende encore plus insolent. Ordonnez donc, s'il vous plaît, qu'il périsse, et je paierai aux trésoriers de votre épargne dix mille talents.»

«Alors le roi tira de son doigt l'anneau dont il était accoutumé de se servir et le donna à Aman, fils d'Amadath, de la race d'Agag, ennemi des Juifs. Et lui dit : «L'argent que vous me promettez sera pour vous; mais pour ce qui est de ce peuple, faites-en tout ce qu'il vous plaira».

Ancien Testament : le livre d'Esther, III, 1-6 et 8-11
(trad. Lemaistre de Saci).

«Votre vie, Esther, est-elle à vous ?»

«L'action se déroule à Suse, dans le palais royal. Le roi de Perse Assuérus a répudié son épouse «l'altière Vasthi» (à l'issue, dit la Bible, d'un festin qui dura cent quatre-vingts jours). Il a choisi pour la remplacer une jeune fille inconnue la veille, Esther. La nouvelle reine appartient à l'une des innombrables familles israélites déportées naguère par les Babyloniens et qui vivent dispersées maintenant dans l'immense empire d'Assuérus. Orpheline, Esther a été élevée par son oncle Mardochée : celui-ci lui a conseillé de cacher au roi «sa race et son pays». Mais le puissant ministre Aman depuis longtemps s'indigne que Mardochée refuse de plier le genou devant lui, comme le font tous les sujets du roi : pour se venger, il a fait signer à Assuérus un édit qui donne l'ordre d'exterminer la population juive. À cette nouvelle, Mardochée réussit à s'introduire dans le palais royal pour informer la reine : elle seule pourra peut-être, en révélant cette fois son origine, faire revenir le roi sur sa décision et sauver tous les Juifs».

Esther, Mardochée, le choeur

Mardochée

«Laissez les pleurs, Esther, à ces jeunes enfants.
En vous est tout l'espoir de vos malheureux frères.
Il faut les secourir. Mais les heures sont chères.
Le temps vole, et bientôt amènera le jour.
Où le nom des Hébreux doit périr sans retour.
Toute pleine du feu de tant de saints prophètes,
Allez, osez au Roi déclarer qui vous êtes.

Esther

«Hélas! ignorez-vous quelles sévères lois
Aux timides mortels cachent ici les rois ?
Au fond de leur palais leur majesté terrible
Affecte à leurs sujets de se rendre invisible;
Et la mort est le prix de tout audacieux
Qui sans être appelé se présente à leurs yeux,
Si le roi dans l'instant, pour sauver le coupable,
Ne lui donne à baiser son sceptre redoutable.
Rien ne met à l'abri de cet ordre fatal,
Ni le rang, ni le sexe, et le crime est égal.
Moi-même, sur son trône, à ses côté assise,
Je suis à cette loi comme une autre soumise;
Et sans le prévenir, il faut, pour lui parler,
Qu'il me cherche, ou du moins qu'il me fasse appeler.

Mardochée

«Quoi ? Lorsque vous voyez périr votre patrie,
Pour quelque chose, Esther, vous comptez votre vie!
Dieu parle, et d'un mortel vous craignez le courroux!
Que dis-je ? Votre vie, Esther, est-elle à vous ?
N'est-elle pas au sang dont vous êtes issue ?
N'est-elle pas à Dieu dont vous l'avez reçue ?
Et qui sait, lorsqu'au trône il conduisit vos pas,
Si pour sauver son peuple il ne vous gardait pas ?
Songez-y bien : ce Dieu ne vous a pas choisie
Pour être un vain spectacle aux peuples de l'Asie,
Ni pour charmer les yeux des profanes humains.
Pour un plus noble usage il réserve ses saints.
S'immoler pour son nom et pour son héritage
D'un enfant d'Israël voilà le vrai partage.
Trop heureuse pour lui de hasarder vos jours!
Et quel besoin son bras a-t-il de nos secours ?
Que peuvent contre lui tous les rois de la terre ?
En vain ils s'uniraient pour lui faire la guerre :
Pour dissiper leur ligue il n'a qu'à se montrer;
Il parle, et dans la poudre il les fait tous rentrer.
Au seul son de sa voix la mer fuit, le ciel tremble;
Il voit comme un néant tout l'univers ensemble;
«Et les faibles mortels, vains jouets du trépas,

Sont tous devant ses yeux comme s'ils n'étaient pas.
S'il a permis d'Aman l'audace criminelle,
Sans doute qu'il voulait éprouver votre zèle.
C'est lui qui m'excitant à vous oser chercher,
Devant moi, chère Esther, a bien voulu marcher;
Et s'il faut que sa voix frappe en vain vos oreilles,
Nous n'en verrons pas moins éclater ses merveilles.
Il peut confondre Aman, il peut briser nos fers
Par la plus faible main qui soit dans l'univers.
Et vous, qui n'aurez point accepté cette grâce,
Vous périrez peut-être, et toute votre race.

Esther

Allez. Que tous les Juifs dans Suse répandus,
À prier avec vous jour et nuit assidus,
Me prêtent de leurs voeux le secours salutaire,
Et pendant ces trois jours gardent un jeûne austère.
Déjà la sombre nuit a commencé son tour :
Demain, quand le soleil rallumera le jour,
Contente de périr, s'il faut que je périsse,
J'irai pour mon pays m'offrir en sacrifice.
Qu'on s'éloigne un moment.

Tiré de : **Esther** de Racine,
acte I, scène III.

Bible et société

SIR FREDERICK CATHERWOOD

Ce chapitre ne constitue qu'une approche de ce thème; il ne fait qu'indiquer des lignes de pensée et ne se veut nullement exhaustif. (Note des éditeurs)

Dieu a créé l'univers. Il le soutient. Il prend soin de toute l'humanité et il nous a donné la Bible comme règle de vie.

La Bible nous dit comment nous comporter vis-à-vis de Dieu et de nos frères. Puisque Dieu est éternel, la sagesse de la Bible l'est aussi.

La Bible ne vise pas seulement les individus mais aussi la société. Le christianisme ne concerne pas seulement la conduite privée et le culte officiel. Elle est une vision du monde en concurrence avec d'autres. Le marxisme, l'existentialisme, le nationalisme, le capitalisme ont chacun leur point de vue sur la conduite humaine ainsi que leurs propres normes morales. Puisque l'enseignement chrétien est véridique, le chrétien croit qu'il sera plus utile et plus adapté que celui des autres systèmes. La Bible offre à l'homme du 20è siècle cela même qu'il réclame à grands cris.

LA BIBLE RÉPOND AUX BESOINS HUMAINS FONDAMENTAUX

S'il n'y a pas de Dieu, il ne peut y avoir de loi divine. S'il n'y a pas de loi divine, les hommes doivent essayer de s'accorder sur ce qui est bien et ce qui est mal. S'ils ne sont pas d'accord, qui doit avoir le dernier mot? Aussi classes et nations se combattent-elles jusqu'au bout; c'est l'escalade des conflits s'il n'y a plus d'autorité supérieure.

Deutéronome 6.24

La Bible affirme que Dieu a donné à l'humanité et ce, pour son bien, un code moral. Dirigeants et dirigés relèvent de son autorité. Ses normes engagent tous les hommes.

Une base pour la science

Il existe des philosophies qui dépendent de données scientifiques. Mais la science elle-même est basée sur l'enseignement chrétien. La foi en un Dieu d'ordre, un Dieu de raison, un Dieu de décrets immuables, conduisit, au 17è siècle, au développement de la méthode scientifique. Si la science oublie cette base, elle s'égare. Certains en ont fait un dieu, beaucoup la condamnent en bloc maintenant. Son avenir repose sur un retour à sa base chrétienne.

Vision réaliste de l'homme

Le mal est tout aussi apparent en notre monde. L'éducation ni ne le déracine, ni ne crée un meilleur envi-

ronnement. Révolution et changement de gouvernement ne font souvent qu'échanger un ensemble de maux contre un autre. La Bible dit pourquoi. Le mal n'est pas seulement extérieur; il est au plus profond de l'homme. La désobéissance originelle au Créateur a marqué la nature humaine d'une tendance permanente et incorrigible au mal. La raison ou la force n'y font rien. La Bible nous dit aussi que Dieu accorde à l'homme le bienfait de la conscience (reconnaissance du bien et du mal) et de certaines institutions (famille, état, église) qui encouragent le bien et découragent le mal.

Genèse 3, Jérémie 17.9
Matthieu 15.18-19

Humanité restaurée

Le rationalisme du 20è siècle, qui pénètre toute la culture et toute la philosophie, a réduit l'homme à une existence dépourvue de sens et se terminant par la mort. Mais les hommes protestent à grands cris. Ils sentent qu'il doit y avoir quelque chose hors du temps et de l'espace où ils se trouvent. Instinctivement, ils cherchent à tâtons la vérité chrétienne: l'homme n'est pas seulement corps, il est aussi âme et esprit. Il n'est pas seulement l'atome éphémère d'un univers écrasant; il a un sens éternel.

Genèse 1.26-31
Psaumes 8.3-8

LA BIBLE ET L'ORDRE SOCIAL

La compétence de la Bible ne se limite pas aux généralités. Elle permet de nous comprendre et de nous évaluer, nous et le monde où nous vivons. Elle nous donne une vision du monde, une philosophie pour y vivre. Mais elle vise aussi les situations particulières, la façon même dont nous menons et ordonnons notre société.

La Bible en revient toujours à la manière dont nous avons été créés: elle se réfère à la création même. Ses principes fondamentaux se trouvent assumés par la Loi de l'Ancien Testament et confirmés par Jésus lui-même dans le Nouveau Testament.

Les lois cultuelles de l'Ancien Testament sont abrogées par la mort de Jésus: leur temps était accompli. Les lois civiles ne s'appliquaient directement qu'au peuple d'Israël et il ne faut pas oublier ce contexte, bien que de nombreux principes soient encore très adaptés à la société moderne. Mais la loi morale de l'Ancien Testament garde une valeur éternelle. Les hommes peuvent bien changer leurs lois, Dieu ne change pas la sienne. Cette loi morale inclut les Dix commandements. Le Christ est venu l'accomplir et non la détruire. Il en a dégagé toutes les implications dans le Sermon sur la Montagne, et ailleurs: est mauvais non seulement l'acte d'adultère mais le regard de convoitise. La loi morale avait été enveloppée de casuistique et d'hypocrisie. Le Christ a déchiré cette enveloppe, il a mis en évidence les obligations des hommes envers leurs semblables.

Hébreux 9

Exode 20
Matthieu 5.17-48

Le concept de loi et d'ordre

Romains 13.1-7

La loi chrétienne protège la société du chaos. Le pouvoir de l'Etat, Paul le dit aux Romains, est voulu de Dieu pour maintenir le bien et supprimer le mal.

Exode 21.22

Si l'on parle crime et châtiment, les peines que prévoit l'Ancien Testament sont plus sévères pour les offenses aux personnes que pour les attaques contre la propriété; les personnes important plus que les choses – idéal que nous risquons souvent d'oublier aujourd'hui.

Le crime demande un juste châtiment. Mais il faut traiter les criminels avec compassion. En ce qui concerne le châtiment, le chrétien doit éviter tant la rigueur que la tolérance. Les lois de l'Ancien Testament tendent à ce que le châtiment ne soit pas plus grand que la faute et interdisent, en tout cas, que l'on se fasse justice soi-même. Le Christ lui-même a dit à la femme adultère – faute dont le châtiment était la mort: – «Va et ne pèche plus.»

Jean 8.11

A l'opposé, le chrétien ne doit pas juger du crime et du châtiment comme si tout crime n'était qu'une sorte de maladie et, comme telle, guérissable. La Bible tient le crime pour un acte moral dont l'auteur est responsable alors qu'il ne l'est pas toujours de la maladie. Le souci d'amender le criminel ne doit jamais faire oublier au chrétien l'offense ou la faute et ce, pour protéger la société contre le délinquant. Mais, après avoir purgé sa peine, le criminel a le droit d'être aidé par la société à devenir bon citoyen.

Traiter le crime comme une maladie revient à faire du criminel un citoyen de deuxième classe. La sentence d'un juge est normalement liée à la nature de la faute. Le médecin, par contre, peut tenir enfermé le malade tant qu'à son avis, celui ci n'est pas guéri. Si la norme morale objective est rejetée, qui empêche la majorité (ou même la minorité au pouvoir) d'interner dans un asile psychiatrique ceux qui ne pensent pas comme elle, jusqu'à ce qu'ils soient «guéris»? Cela s'est fait.

La recherche scientifique ne pouvait s'épanouir que dans le cadre de la pensée chrétienne. Un certain nombre d'hommes de science croient que la science sera restaurée sur des bases sûres quand les savants reviendront au théisme qui lui donne sa véritable perspective.

Tiré de l'article «Bible et société» de Sir Frederick Catherwood publié dans La Bible déchiffrée, pages 60 à 63, éditée d'abord sous le titre original Lion Handbook, to the Bible, en Grande-Bretagne, puis éditée en français par la Ligue pour la lecture de la Bible, Guebwiller, 1983.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la Ligue pour la lecture de la Bible.

L'Armée du Salut

L'Armée du Salut n'est pas une Église, mais un mouvement d'évangélisation fondé en Angleterre au XIX^e^ siècle, en 1865, par William Booth. Ses membres ont une organisation toute militaire, et portent un uniforme. Sous leur bannière «sang et feu», symbolisant le sacrifice du Christ, ils n'hésitent pas à mobiliser des chrétiens pour le service de Dieu et des hommes. Ils prêchent et chantent en plein air, accompagnés de leur orchestre de cuivres. Ils se penchent particulièrement sur les épaves sociales et mènent un combat admirable de foi et de charité. L'estime générale dont jouit aujourd'hui l'Armée du Salut ne doit pas faire oublier l'hostilité et les brimades qui ont été infligées aux premiers salutistes de la part des Églises officielles.

Les débuts de l'oeuvre à Montréal

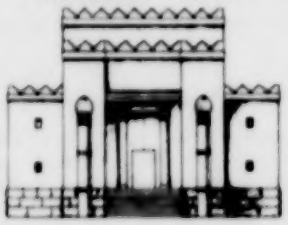
Ayant envoyé des «officiers» de son «armée» travailler au Canada, au sein de la population de langue anglaise, le général William Booth comprit bientôt l'importance d'étendre les bienfaits de l'organisation au service de la population de langue française dans la province de Québec.

L'oeuvre française de l'Armée du Salut s'est acquis une grande place dans le cercle des oeuvres sociales et religieuses de la ville de Montréal. Ses activités ont joué et jouent un grand rôle dans le relèvement moral, spirituel et matériel d'un grand nombre de familles.

En toutes circonstances, on rencontre les officiers poursuivant leur oeuvre de miséricorde, apportant du secours aux infortunés.

L'oeuvre en plein air n'a pas été inutile. Nombreuses sont les personnes qui, au cours de ces réunions, ont été touchées par les témoignages, les chants ou les messages qu'elles ont entendus et s'en sont allées, emportant dans le silence de leur coeur une bénédiction qu'elles ont fait partager à leur tour.

Chronologie

	3000 av. J.-C.	2000 av. J.-C.	1000 av. J.-C.	900 av. J.-C.
SYRIE PALESTINE TRANSJORDANIE	Bronze ancien I : 3150-2850 B.A. II : 2850-2650 B.A. III : 2650-2350 B.A. IV : 2350-2200 Bronze moyen I : 2200-2000 Région caractérisée par de petites cités-États comme Arad, Jéricho, Megiddo	B.M. II A : 2000-1750 B.M. II B : 1750-1550 Bronze récent I : 1550-1400 B.R. II A : 1400-1300 B.R. II B : 1300-1200 Fer I A : 1200-1150 Fer I B : 1150-1000 1750-1550 : Abraham, Isaac et Jacob : descente en Égypte C. 1500-1340 : Les lettres d'Amarna décrivent l'activité des « Habiru » C. 1190 : Installation des Philistins dans le sud de la plaine côtière 1220-1020 : Installation des Israélites en Canaan, période des Juges Saül (c. 1020-1000)	David défait les Philistins, prend Jérusalem Salomon construit le Temple Division du royaume à la mort de Salomon c. 924 : Shishonq envahit Juda et Israël David, c. 1000-961 Salomon, c. 967-928 *Juda* Roboam, 928-911 Asa, 908-867 *Israël* Jéroboam, 928-907 Basha, 906-883	Omri domine Juda et Moab Élie s'oppose à Achab et à Jézabel Élisée oint Jéhu *Juda* Josaphat, 870-846 Joram, 851-843 Ochozias, 843-842 Athalie, 842-836 Joas, 836-798 *Israël* Omri, 882-871 Achab, 873-852 Joram, 851-842 Jéhu, 842-814
	Tablette cunéiforme Mésopotamie, vers 2900 av. J.-C. 	 Masque en argile, Hazor XIV^e^ siècle av. J.-C.	Temple de Salomon, V^e^ s. av. J.-C. 	
ÉGYPTE	2920 : Début de la période dynastique 2660 : Construction de la première pyramide, à Saqqarah	1640-1532 : XV^e^ dynastie (Hyksos) 1352-1333 : Période d'Amarna XIX^e^ dynastie Séthi I^er^ : 1306-1290 Ramsès II : 1290-1224 Merneptah : 1224-1214 C. 1306-c. 1200 : Les Hébreux opprimés en Égypte : Exode	Shishonq, 945-924	Salmanasar III, 859-824 Adadnirari III, 810-782 Bataille de Qarqar, 853 Achab se joint à la coalition contre Salmanasar
MÉSOPOTAMIE	2900-2340 : Période dynastique archaïque, caractérisée par des cités-États comme Ur Sargon d'Akkad étend la zone d'influence sémitique (2340-2198) 2180-2000 : Résurgence de l'influence sumérienne à Lagash et Ur	Hammourabi (1792-1750) étend le pouvoir de Babylone à la plus grande partie de la Mésopotamie Tiglat-Phalasar I^er^ (1112-1040) fonde le nouvel empire assyrien, qui dure jusqu'en 609		
MONDE ÉGÉEN ANATOLIE IRAN		C. 1600-1450 : Le royaume hittite étend son influence à la Mésopotamie et à la Syrie C. 1450-1200 : Nouvel empire hittite		

Chronologie

930 av. J.-C.	600 av. J.-C.	200 av. J.-C.	100 av. J.-C.	1	100 ap. J.-C.
La victoire d'Adadnirari sur Damas entraîne une période de prospérité pour Juda et Israël c. 760 : Amos prophétise contre les désordres religieux et sociaux c. 750 : Osée c. 735 : Isaïe 722/1 : Chute de Samarie 701 : Sennachérib envahit Juda *Juda:* Ozias, 785-733 Yotam, 758-743 Achaz, 743-727 Ezéchias, 727-698 *Israël* Jéhu, 800-784 Jéroboam II, 799-749 Ménahem, 747-737 Pegahya, 735-733 Osée, 733-723	Juda soumis à l'Assyrie sous le règne de Manassé Neko tue Josias (609) et contrôle Juda jusqu'en 605 Nabuchodonosor prend Jérusalem en 597 et 587 587 : Destruction du Temple 540 : Retour d'exil 516 : Dédicace du second Temple 332 : Domination hellénistique *Juda* Manassé, 698-642 Amon, 642-640 Josias, 640-609 Joachaz, 609-608 Joaqim, 608-598 Jonakin, 597-? 560 Sédécias, 596-587	198 : La Palestine passe sous la domination séleucide 167 : Début de la révolte des Maccabées *Asmonéens* Judas Maccabée, 165-161 Jonathan, 161-142 Jean Hyrcan, 134-104 Aristobule I[er], 104-103 *Rois séleucides* Antiochus III, (223-187) Séleucus IV, (187-175) Antiochus IV, (175-164)	63 : Pompée entre à Jérusalem Début de la période romaine ? 6-4 : Naissance de Jésus de Nazareth *Asmonéens* Alexandre Jannée, 103-76 Alexandre, 76-67 Aristobule II 67-63 Hérode le Grand, 37-4	28 : Ministère public de Jésus 30 : Crucifixion et résurrection de Jésus 66-73 : Révolte juive contre Rome et destruction du Temple (70) *Fils d'Hérode* Philippe, 4 av. - 34 ap. J.-C. Hérode Antipas, 4 av. - 39 ap. J.-C. Agrippa, 14 av. - 44 ap. J.-C. *Gouverneurs romains de Judée* Valérius Gratus, 15-26 Ponce Pilate, 26-36

Teglat-Phalasar III, relief assyrien, VIII[e] siècle av. J.-C.

Alexandre le Grand à la bataille d'Issos, détail d'une mosaïque

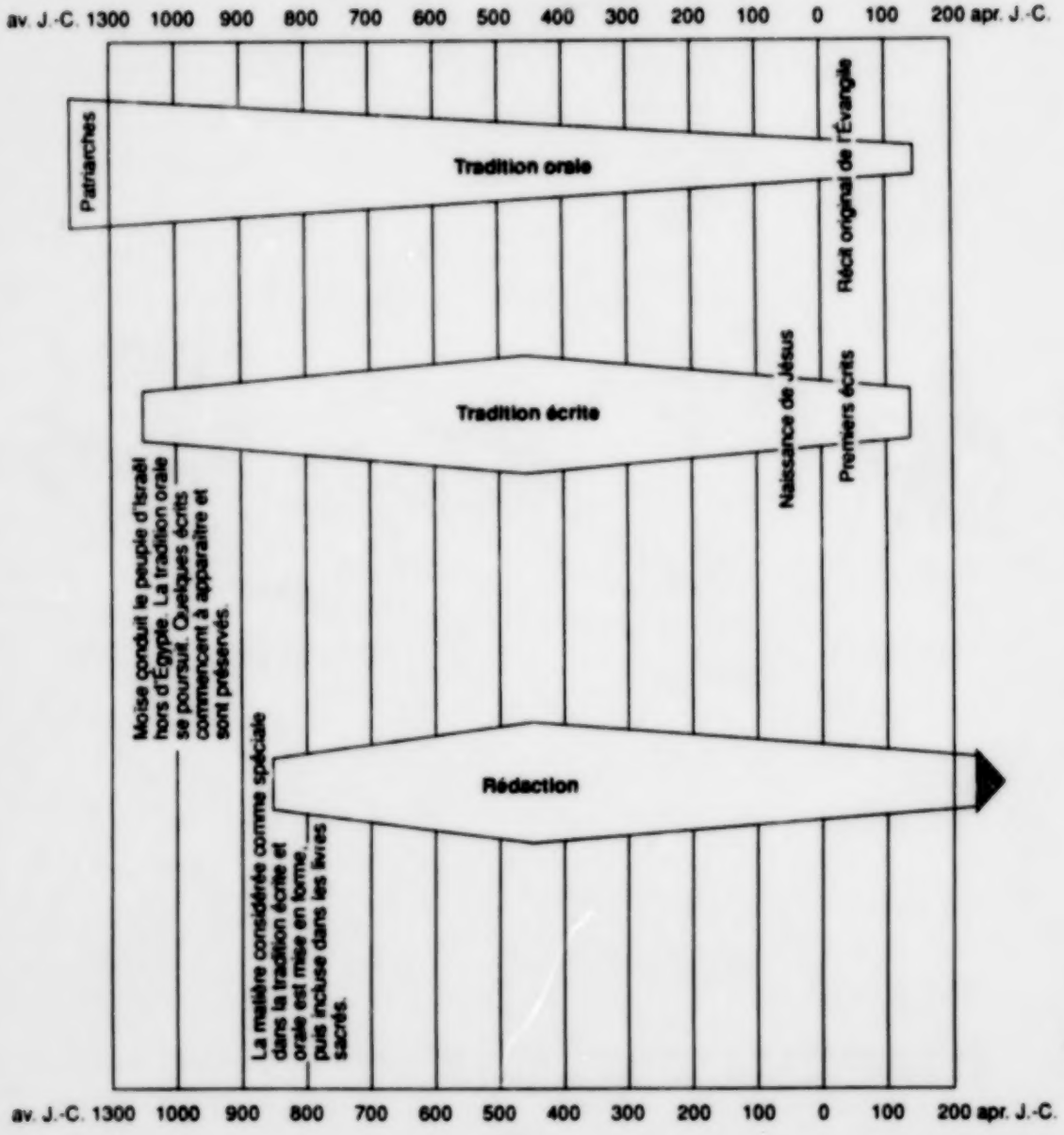
La citadelle de l'Hérodium, construite par Hérode le Grand

La ménorah du Temple portée à Rome après la chute de Jérusalem, en 70, détail de l'arc de triomphe de Titus

Tirhaqa, 690-664 Neko, 610-595	L'Égypte sous domination perse, 525-404 et 343-332 Conquête par Alexandre le Grand (332-323) et fondation d'Alexandrie Dynastie lagide Ptolémée I[er], 304-284	Cléopâtre VII (51-30) aide Marc Antoine dans sa lutte contre Octavien (Auguste)
Teglat-Phalasar III, 745-727 Salmanasar V, 727-722 Sargon II, 722-705 Sennachérib, 705-681 Chute de Ninive, 612 Nabuchodonosor II, 605-562	540 : Chute de Babylone devant Cyrus	
c. 650 : Royaume mède	Cyrus (559-529) La victoire d'Alexandre sur les Perses à Issos lui ouvre la Syrie, la Palestine et l'Égypte	53 : Pompée devient dictateur 45 : Défaite de Pompée devant César 44 : Assassinat de César Auguste, 30 av. - 14 ap. J.-C.	Tibère, 14-37 Caligula, 37-41 Claude, 41-54 Néron, 54-68 Vespasien, 69-79 Titus, 79-81 Domitien, 81-96

Tiré du Nouvel Atlas de la Bible de John Rogerson, éditions Brepols, Belgique, 1985, pages 8 et 9. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Brepols.

Les trois étapes de la formation de la Bible



Le canon de la Bible

«Bible» signifie «livre». «Canon» signifie «règle du charpentier». Cet exposé montre comment les «livres de la Bible» sont devenus «canon», c'est-à-dire «règle, norme, critère» de la foi et de la vie chrétiennes.

Textes de l'Ancien Testament inscrits au canon

I. Le regroupement des livres de l'A.T. s'est fixé en trois étapes, que voici.

A. La Loi ou Torah comprenait des règles religieuses et sociales et des récits de l'histoire primitive. La Genèse, l'Exode, le Lévitique, les Nombres et le Deutéronome sont quelquefois appelés le Pentateuque.

B. Les Prophètes. Ces livres contiennent les écrits des prophètes et racontent l'histoire de la période à laquelle ils ont vécu et travaillé.

1. Les premiers prophètes. Ces livres retracent le cadre historique dans lequel les prophètes ont vécu et travaillé : Josué, Juges, Samuel et les Rois.

2. Les prophètes postérieurs : écrits des prophètes eux-mêmes.

a. Les grands prophètes sont Ésaïe, Jérémie et Ézéchiel.

b. Les petits prophètes, appelés aussi les Douze, sont Osée, Joël, Amos, Abdias, Jonas, Michée, Nahum, Habacuc, Sophonie, Aggée, Zacharie et Malachie. Leurs écrits ont tous été consignés dans un seul livre ou rouleau.

C. Les livres hagiographes ont été écrits très tard.

1. Les trois livres poétiques : les Psaumes, les Proverbes et Job.

2. Les cinq rouleaux — ou Magilloth — servaient aux lectures liturgiques. Ce sont :

le Cantique des Cantiques,
le livre de Ruth,
les Lamentations,
le livre de l'Ecclésiaste,
le livre d'Esther.

3. Les Trois livres : Daniel, Esdras et Néhémie ainsi que les Chroniques.

II. En 90 après J.-C., le Conseil juif de Jamnia, sous la direction du rabbin Johanan ben Zakkai, a officiellement inséré ces livres dans le canon de la Bible.

III. La Septante (LXX) est la version grecque, faite en Égypte, de l'Ancien Testament hébreu. Cette traduction renferme dans son canon les écrits apocryphes suivants : Esdras, Tobie, Judith, ajouts au livre d'Esther, la Sagesse de Salomon, l'Ecclésiastique, Baruch, Lettre de Jérémie, Prière d'Azarie, Suzanne, Bel et le Dragon, la Prière de Manassé et les livres des Maccabées.

IV. L'Église protestante a suivi le canon du Conseil de Jamnia de 90 apr. J.-C. et l'Église romaine a inclus dans son canon l'ajout des apocryphes de la version des Septante au XVI^e^ siècle.

V. Le premier livre des Maccabées fait le lien entre l'Ancien et le Nouveau Testament.

Textes du Nouveau Testament inscrits au canon

I. Vers 140 apr. J.-C., Marcion, un hérétique, choisit son propre canon et le publie; il comprend les Épîtres de Paul et l'Évangile de Luc.

II. L'Église sent donc le besoin de choisir les textes du Nouveau Testament, qui feraient partie du vrai canon.

III. Vers 180 apr. J.-C., Irénée fixe les normes du canon.

A. Les textes doivent avoir été écrits par les apôtres;

B. L'enseignement doit contenir la «règle de foi»;

C. Les écrits doivent être reconnus par l'ensemble des Églises.

IV. Sans hésiter, on intègre immédiatement au canon les quatre Évangiles, les lettes de Paul, les Actes, la première lettre de Pierre et la première lettre de Jean.

V. On pense le plus grand bien de la lettre aux Hébreux, qui n'est pourtant pas apostolique. On l'accepte donc au canon et on la classe avec les lettres de Paul.

VI. Pour s'opposer au montanisme, extravagant mouvement millénariste, on faillit mettre de côté l'Apocalypse, avec d'autres mauvais écrits apocalyptiques.

VII. Les livres les plus vivement contestés sont petit à petit regroupés en deux catégories :

A. les écrits un peu douteux, soit la deuxième lettre de Pierre, la lettre de Jude, la lettre de Jacques, ainsi que les deuxième et troisième lettres de Jean;

B. les écrits qu'on peut rejeter avec certitude, soit la lettre de Barnabé, la première lettre de Clément et le Berger d'Hermas.

On conserve au canon la première catégorie, mais non la deuxième.

VIII. En 367 apr. J.-C., Athanase, au nom de l'Église, proclame dans sa célèbre lettre de Pâques la canonicité des écrits que nous trouvons maintenant dans le Nouveau Testament.

IX. Les discussions visant à une entente sur la forme finale du Nouveau Testament ont duré plus de 300 ans. Non seulement quelques hommes mais plusieurs générations de croyants ont, pendant trois siècles, étudié et évalué le livre que les chrétiens considèrent aujourd'hui comme «les Saintes Écritures».

Livres du N.T.	Auteur	Date approximative	Lieu de rédaction
Galates	Paul	48-49 apr. J.-C.	Antioche avant le concile
Thessaloniciens	Paul	51	Corinthe
Corinthiens	Paul	55	Éphèse et Macédoine
Romains	Paul	56	Corinthe
Colossiens,			
Philémon,			
Éphésiens	Paul	59	Rome, en prison
Philippiens	Paul	60	Rome, en prison
Jacques	Jacques	60-62	Avant son martyre aux mains des juifs
Timothée, Tite	Paul	64	Rome, avant son martyre
I Pierre	Pierre	64	Rome, avant son martyre
Marc	Marc	65-70	Rome
Hébreux	Juif chrétien	67-69	Alexandrie
Luc	Luc	80-85	
Actes	Luc	85-95	
Matthieu	Matthieu	80-90	
Jude	Jude	90	
Jean et I, II, III Jean	Jean	90-100	
Apocalypse de Jean le Majeur	Le Majeur	81-96	Île de Patmos
II Pierre	Pierre	100-150	

À chacun sa Bible

Les juifs n'admettent que la Bible hébraïque (Ancien Testament). Elle comprend trois ensembles :
— la Loi (en hébreu Torah, en grec Pentateuque), qui groupe Genèse, Exode, Lévitique, Nombres et Deutéronome;
— les Prophètes, soit 21 livres : Josué, Juges, Samuel, I et II; Rois, I et II; Isaïe, Jérémie, Ezéchiel, Osée, Joël, Amos, Abdias, Jonas, Michée, Nahum, Habacuc, Sophonie, Aggée, Zacharie, Malachie;
— les Écrits, livres aux genres divers : Psaumes, Job, Proverbes, Lamentations, Ecclésiaste, Ruth, Esther, Cantique des cantiques, Daniel, Chroniques, I et II; Esdras, Néhémie.

Les catholiques ont la Bible la plus fournie. En plus du Nouveau Testament, ils ajoutent à l'Ancien Testament dix livres antérieurs au Christ, non reconnus par les autres confessions : Tobie, Judith, Esther, avec suppléments à Daniel, Maccabées, I et II; Sagesse, Ben Sira (dit aussi Siracide ou Ecclésiastique), Baruch et Lettre de Jérémie.

Les protestants admettent, en plus de cet Ancien Testament, le Nouveau Testament, non reconnu par les juifs. Il comprend quatre ensembles :
— les quatre Évangiles (Matthieu, Marc, Luc, Jean);
— les Actes des apôtres;
— les Épîtres (Paul, Jacques, Pierre, Jean, Jude);
— l'Apocalypse.

Textes apocryphes : La vie de Jésus a suscité une floraison de récits. Les premières communautés chrétiennes ont fait le tri, ne retenant comme canoniques que quatre Évangiles. Mais une dizaine de textes dits «apocryphes» (du grec, caché) ont continué à circuler : notamment l'Évangile de Thomas, les Actes de Pilate et l'édifiante Histoire de Joseph le charpentier.

Bénéficiant du prestige des exclus, les textes apocryphes alimentent depuis toujours des mouvements ésotériques. Mais ils sont aussi à l'origine de l'imagerie chrétienne populaire. Ce sont les apocryphes qui mentionnent l'âne et le boeuf de la crèche, et qui, en vantant les mérites de sainte Anne, mère de Marie, ont répandu son culte.

Tiré de **L'Express International**, n° 1813, 11 avril 1986, France, page 38. Article intitulé **Un gros album de famille**, de Alain de Penanster.
Reproduit avec l'aimable autorisation de The New York Times Syndication Sales.

La Bible : Comment nous y avons accès

Versions anciennes de la Bible

Au 1er siècle, la traduction grecque de l'Ancien Testament, la Septante, était la Bible de la majorité des chrétiens. Puis, dès que le Nouveau Testament fut achevé, on se mit à le traduire, sans doute d'abord en latin, la langue officielle de l'empire romain, quoique la plupart des chrétiens parlaient le grec, même en Italie. Au début, le grec était aussi la langue en usage dans la plupart des églises.

Jérôme À partir du 2e siècle, les traductions de la Bible se multiplièrent. Mais, peu à peu, le besoin se fit sentir d'une version unique, reconnue et utilisée par tous. Aussi, en 384, après J.-C., le pape Damase 1er chargea-t-il son secrétaire de la révision du Nouveau Testament latin. Ce dernier s'appelait Jérôme. C'est lui le premier traducteur de la Bible dont le nom nous soit connu. Sa traduction latine, la Vulgate, devint la version officielle de la Bible catholique. De nombreuses traductions en ont été faites.

Le moyen âge

Durant les siècles qui suivirent la chute de l'Empire romain d'Occident, le christianisme fit de rapides progrès, surtout en Europe septentrionale et orientale, et il a fallu traduire la Bible en de nouvelles langues.

En 700 après J.-C. Aldhelm, évêque de Sherborne, au sud de l'Angleterre, fit la première traduction anglo-saxonne des Psaumes. À la même époque, l'historien Bède commença, dans le nord de l'Angleterre, à traduire la Bible en anglo-saxon pour les prêtres qui ne lisaient pas couramment le latin. Il mourut en 735 après J.-C. après avoir terminé la traduction de l'Évangile de Jean sur son lit de mort. Malheureusement, aucune de ces versions n'a survécu. Alfred, roi des Anglo-Saxons (871-899) travailla aussi à la traduction de la Bible, laissant à son peuple des parties de l'Exode, des Psaumes et des Actes dans sa propre langue. Certains prêtres éduqués faisaient parfois leur propre traduction des textes bibliques. Après la conquête de l'Angleterre par les Normands, plusieurs livres de la Bible furent traduits, soit en anglais, soit dans des dialectes locaux.

Beaucoup de traductions officieuses furent faites dans d'autres langues. Souvent en vers métriques, elles étaient avant tout destinées aux dirigeants des églises. Une traduction de l'Évangile selon Matthieu en francique, faite en 758 après J.-C., a survécu jusqu'à nos jours. Les premiers textes français datent du 12e siècle, ceux en italien du 14e siècle. Les premières traductions de la Bible en arabe ont dû être faites au 8e siècle, quoiqu'il y ait eu des chrétiens en Arabie depuis le 4e siècle.

L'imprimerie et la Réforme

Autour de 1450, à Mayence en Allemagne, Jean Gutenberg mit au point la technique typographique. Son intention marquait le début d'une nouvelle ère dans l'histoire de la diffusion de la Bible. Le premier ouvrage important qu'il mit sous presse fut d'ailleurs la Bible en latin (1456). Dix ans plus tard, elle fut imprimée en allemand à Strasbourg, le texte étant celui d'un traducteur inconnu du 14e siècle. En 1471, on imprima la première Bible en italien, et, bientôt après, le premier Nouveau Testament en français. La première Bible en hollandais parut en 1477. Puis, ce fut le tour de la Bible en catalan (1478).

Érasme Toutes ces versions étaient traduites du latin. Mais, grâce à la Renaissance, on se remit à l'étude des textes dans leur langue originale. Des savants juifs avaient conservé la Bible hébraïque et la firent imprimer en Italie en 1488. Le Nouveau Testament grec fut publié en 1516 par Érasme, le célèbre humaniste hollandais.

La Bible en français

Premières Bibles imprimées Vers 1476, un simple particulier, Barthélemy Buyer, fit imprimer le Nouveau Testament à ses frais par un imprimeur liégeois, Guillaume le Roy. Un peu plus tard, ils publièrent la Bible historiale dans un texte modifié, c'est-à-dire un abrégé paraphrasique de l'Ancien et du Nouveau Testament. Vers 1496 parut chez Antoine Vérard la première Bible complète imprimée en français par les soins de Jean de Rely, le futur évêque d'Angers. Cette Bible fut préparée à la requête du roi Charles VIII. Elle était destinée au peuple chrétien pour enseigner les simples et les ignorants. Mais le texte comportait de nombreux contresens et additions, en plus des inexactitudes dues au fait qu'elle avait été traduite d'après la Vulgate. Une réforme était nécessaire. Le premier qui s'y employa fut Lefèvre d'Étaples.

En 1523, il publia sa traduction en français du Nouveau Testament, faite sur la Vulgate, mais où sont introduites dans le texte 59 modifications faites d'après le grec. La voie était ouverte aux traductions faites sur l'original. En 1528, il acheva à Blois la traduction de l'Ancien Testament. Il la fit imprimer à Anvers, car en France plus aucun imprimeur n'osait plus imprimer la Bible en français. La Bible entière parut en 1530. Si sa traduction suivait la Vulgate — du moins dans ses grandes lignes — il l'avait néanmoins «purgée de ces gloses innombrables qui, comme des plantes parasites, avaient envahi le champ des Écritures» (Petavel).

Olivétan Convoqué en 1532 à Chanforans, au Piémont, le synode général des Églises vaudoises vota avec enthousiasme le projet de publier une Bible «expurgée» — une traduction des livres saints sur l'original. L'homme qui devait exécuter cette décision fut Pierre Robert Olivétan, l'homme qui, le premier, initia son cousin Jean Calvin à l'évangile et lui conseilla de lire l'Écriture. Ce modeste instituteur était un savant de premier ordre. Obligé de s'expatrier à cause de la persécution, il se réfugia à Strasbourg (1528). Là, avec Bucer et Capiton pour maîtres, il étudia le grec et l'hébreu. En 1532, il se rendit dans les Vallées vaudoises pour recueillir les fonds nécessaires à l'impression de la Bible. Ces pauvres montagnards rassemblèrent la somme énorme de 500 écus d'or «pour qu'on imprimât le plus tôt possible». Resté aux Vallées, Olivétan consentit, après bien des hésitations, à se mettre à l'oeuvre vers la fin de 1533 ou le début de 1534. En tout cas, un an plus tard, il avait fini. Il date sa préface «des Alpes», le «12 février 1535». Le volume fut imprimé à Serrières, près de Neuchâtel (Suisse), par Wingle, un imprimeur de premier ordre. Trois ans après sa parution, Olivétan mourut en Italie.

La Bible d'Olivétan fut révisée une première fois par Calvin (1560), puis une seconde fois par Théodore de Bèze (1588). Mais les modifications apportées étaient souvent des retouches malheureuses trahissant de façon évidente des préoccupations de controverse.

Bible Synodale La dernière et plus importante de ces révisions fut faite sous les auspices de la Société biblique de France. En 1903, celle-ci publia la Révision synodale du Nouveau Testament, fruit du travail d'une centaine de collaborateurs, appartenant à toutes les Églises évangéliques et à tous les pays de langue française. Elle représente en tout dix-sept ans de travail. La révision de l'Ancien Testament, commencée en 1868, fut terminée en 1910, ce qui permit de publier la même année la Bible entière, connue sous le nom de «Bible Synodale» et accueillie avec enthousiasme par les Églises issues de la Réforme.

Versions catholiques Parallèlement à l'effort protestant, les catholiques ne restèrent pas inactifs et de nombreuses traductions virent le jour. La Bible de Lefèvre d'Étaples fut révisée en 1550 par François de Leuse et Nicolas de Larben et prit le nom de Bible de Louvain. Elle eut, sous diverses formes, environ 200 éditions et fut, à diverses reprises, plus ou moins révisée. Elle dura plus d'un siècle, puis à cause des modifications de la langue, finit par tomber en désuétude. Elle fut relayée en 1667 par le Nouveau Testament dit de Port-Royal, traduit par Lemaistre de Sacy, et en 1696 par la Bible entière, du même traducteur. D'origine huguenote, celui-ci fut enlevé à son père et élevé dans la foi catholique. Dès sa jeunesse, il fit preuve d'une grande piété. Étant entré dans les ordres, il fut appelé à la direction des religieuses et des solitaires de

Port-Royal. C'est là qu'il travailla à la traduction de la Bible. S'il attacha son nom à cette traduction, il n'en fut ni le seul initiateur, ni le seul artisan. Elle fut en réalité l'oeuvre de Port-Royal. Même les religieuses y collaborèrent, en se relayant pour prier pour les traducteurs. Enfermé dans la Bastille, de Sacy y travailla à la traduction de l'Ancien Testament, comme Luther avait traduit le Nouveau dans la Wartbourg — à cette différence près que Luther traduisait sur le grec et de Sacy sur le latin de la Vulgate. Imprimé à Amsterdam, tandis que de Sacy était à la Bastille, son Nouveau Testament fut favorablement accueilli par tous. En 1683, il s'en était vendu 40 000 exemplaires. Et des colporteurs envoyés et soutenus financièrement par les jansénistes furent chargés de les vendre au prix de revient dans toute la France. Il n'est donc pas étonnant qu'on essaya d'empêcher la publication de l'Ancien Testament. On obligea de Sacy à y ajouter des notes explicatives. Ceci retarda sa parution de plus de vingt ans — douze ans après la mort de de Sacy. On ne peut mesurer l'influence de la Bible de Port-Royal, non seulement à l'époque de sa publication, mais jusqu'aux temps modernes. Même la Société biblique britannique et étrangère a consenti à la répandre.

Traductions modernes en français

Depuis la parution, vers 1250, sous le règne de Saint-Louis, de la première Bible en français, le vocabulaire et la syntaxe ont évolué; comme nous venons de le voir, à plusieurs reprises, tant du côté protestant que du côté catholique, la nécessité de nouvelles traductions s'est fait jour, donnant lieu chaque fois, dans un souci de fidélité au texte et de meilleure compréhension, à de nombreuses révisions.

Le 19e siècle marque un progrès décisif; c'est alors, en effet, que la découverte de vieux manuscrits permit de vérifier l'authenticité des sources du texte sacré. L'effort de traduction qui s'en est suivi a été considérable et multiforme.

La Sainte Bible de Louis Segond (1873-1880) Faite à la requête de la Compagnie des pasteurs de Genève, elle a ouvert une ère nouvelle dans l'histoire des versions françaises. Elle a été pour plusieurs comme une révélation de l'Ancien Testament dont la traduction est bien supérieure à celle du Nouveau Testament. Révisée en 1910, puis plus récemment en 1962 (Nouveau Testament Pain et poissons), et en 1978 (Bible à la Colombe), ainsi qu'en 1975 (Bible Scofield et nouvelle édition de Genève), elle reste la Bible française la plus lue.

La Bible en français courant (1971) Édité par les Sociétés bibliques, le Nouveau Testament en français courant (=Bonnes nouvelles aujourd'hui=) est une traduction entièrement nouvelle qui s'efforce de rendre le texte grec au moyen de termes et de tournures qui sont d'un emploi courant. En 1978 ont paru les Psaumes en français courant.

Tiré de **Le monde de la Bible** de Monique Rossel, éditions Sator EBV, Paris, 1982, (passages extraits des pages 69 à 74).
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Sator E.B.V.

Deux versions de la Bible

Psaume 23

23 **Psaume appartenant au recueil de David.**
Le Seigneur est mon berger,
je ne manquerai de rien.
2 Il me met au repos dans des prés d'herbe fraîche,
il me conduit au calme près de l'eau.
3 Il ranime mes forces,
il me guide sur la bonne voie,
parce qu'il est le berger d'Israël.
4 Même si je passe par la vallée obscure,
je ne redoute aucun mal,
Seigneur, car tu m'accompagnes.
Tu me conduis, tu me défends,
voilà ce qui me rassure.
5 Face à ceux qui me veulent du mal
tu prépares un banquet pour moi.
Tu m'accueilles en versant sur ma tête
un peu d'huile parfumée.
Tu remplis ma coupe jusqu'au bord.
Oui, tous les jours de ma vie
ta bonté, ta générosité
me suivront pas à pas.
Seigneur, je reviendrai dans ta maison
aussi longtemps que je vivrai.

Bible en français courant

1 **Cantique de David**
L'Éternel est mon berger : je ne manquerai de rien.
2 Il me fait reposer dans de verts pâturages,
Il me dirige près des eaux paisibles.
3 Il restaure mon âme
Il me conduit dans les sentiers de la justice,
À cause de son nom.
4 Quand je marche dans la vallée de l'ombre de la mort,
je ne crains aucun mal car tu es avec moi.
Ta houlette et ton bâton me rassurent.
5 Tu dresses devant moi une table,
En face de mes adversaires;
Tu oins d'huile ma tête,
Et ma coupe déborde.
6 Oui, le bonheur et la grâce m'accompagneront
Tous les jours de ma vie,
Et j'habiterai dans la maison de l'Éternel
Jusqu'à la fin de mes jours.

Bible de Louis Segond

Deux versions de la Bible

Matthieu 5:43-48

L'amour pour les ennemis

(Voir aussi Luc 6: 27-28, 32-36)

43 — Vous avez entendu qu'il a été dit : «Tu dois aimer
ton prochain et haïr ton ennemi.» 44Mais moi je vous
dis : aimez vos ennemis et priez pour ceux qui vous
persécutent, 45afin que vous deveniez les fils de votre
Père qui est dans les cieux. Car il fait lever son soleil
aussi bien sur les méchants que sur les bons, il fait
pleuvoir sur ceux qui agissent bien comme sur ceux qui
agissent mal. 46Si vous aimez seulement ceux qui vous
aiment, pourquoi vous attendre à recevoir une récompense
de Dieu ? Même les collecteurs d'impôts en font autant!
47Si vous ne saluez que vos frères, faites-vous là quelque
chose d'extraordinaire ? Même les païens en font autant!
48Soyez donc parfaits, tout comme votre Père qui est au ciel
est parfait.

Bible en français courant

43Vous avez entendu qu'il a été dit : Tu aimeras ton prochain
et tu haïras ton ennemi. 44Mais moi je vous dis : Aimez vos
ennemis et priez pour ceux qui vous persécutent. 45Alors vous
serez fils de votre Père qui est dans les cieux, car il fait
lever son soleil sur les méchants et sur les bons, et fait
pleuvoir sur les justes et sur les injustes. 46En effet si vous
aimez ceux qui vous aiment, quelle récompense aurez-vous ? Les
péagers eux-mêmes n'en font-ils pas autant ? 47Si vous ne saluez
que vos frères, que faites-vous d'extraordinaire ? Les païens
eux-mêmes n'en font-ils pas autant ? 48Vous serez donc parfaits,
comme votre Père céleste est parfait.

Bible de Louis Segond

Tiré de : **Bible en français courant**, Société biblique canadienne, Montréal, 1983, © Société biblique française. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Bible de Louis Segond, Société biblique française S.A.R.L., 1964. Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique française

La Création

Genèse 2:4-25

Lorsque l'Éternel Dieu fit une terre et des cieux, [5]aucun arbuste des champs n'était encore sur la terre, et aucune herbe des champs ne germait encore: car l'Éternel Dieu n'avait pas fait pleuvoir sur la terre, et il n'y avait point d'homme pour cultiver le sol. [6]Mais une vapeur s'éleva de la terre, et arrosa toute la surface du sol.

[7]L'Éternel Dieu forma l'homme de la poussière de la terre, il souffla dans ses narines un souffle de vie et l'homme devint un être vivant.

[8]Puis l'Éternel Dieu planta un jardin en Éden, du côté de l'orient, et il y mit l'homme qu'il avait formé. [9]L'Éternel Dieu fit pousser du sol des arbres de toutes espèces, agréables à voir et bons à manger, et l'arbre de la vie au milieu du jardin, et l'arbre de la connaissance du bien et du mal. [10]Un fleuve sortait d'Éden pour arroser le jardin, et de là il se divisait en quatre bras. [11]Le nom du premier est Pischon; c'est celui qui entoure tout le pays de Havila, où se trouve l'or. [12]L'or de ce pays est pur; on y trouve aussi le bdellium et la pierre d'onyx. [13]Le nom du second fleuve est Guihon; c'est celui qui entoure tout le pays de Cusch. [14]Le nom du troisième est Hiddékel; c'est celui qui coule à l'orient de l'Assyrie. Le quatrième fleuve, c'est l'Euphrate.

[15]L'Éternel Dieu prit l'homme, et le plaça dans le jardin d'Éden pour le cultiver et pour le garder. [16]L'Éternel Dieu donna cet ordre à l'homme : Tu pourras manger de tous les arbres du jardin; [17]mais tu ne mangeras pas de l'arbre de la connaissance du bien et du mal, car le jour où tu en mangeras, tu mourras.

[18]L'Éternel Dieu dit : Il n'est pas bon que l'homme soit seul; je lui ferai une aide semblable à lui. [19]L'Éternel Dieu forma de la terre tous les animaux des champs et tous les oiseaux du ciel, et il les fit venir vers l'homme, pour voir comment il les appellerait, et afin que tout être vivant portât le nom que lui donnerait l'homme. [20]Et l'homme donna des noms à tout le bétail, aux oiseaux du ciel et à tous les animaux des champs; mais, pour l'homme, il ne trouva point d'aide semblable à lui. [21]Alors l'Éternel Dieu fit tomber un profond sommeil sur l'homme, qui s'endormit; il prit une de ses côtes et referma la chair à sa place. [22]L'Éternel Dieu forma une femme de la côte qu'il avait prise à l'homme, et il l'amena vers l'homme. [23]Et l'homme dit : Voici cette fois celle qui est os de mes os et chair de ma chair! on l'appellera femme, parce qu'elle a été prise de l'homme. [24]C'est pourquoi l'homme quittera son père et sa mère, et s'attachera à sa femme, et ils deviendront une seule chair. [25]L'homme et sa femme étaient tous deux nus, et ils n'en avaient point honte.

Tiré de : **La Bible de Louis Segond**, Société biblique française, S.A.R.L., 1964.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique française.

Questions

1. Décrivez le monde que Dieu a créé pour Adam et Ève au jardin d'Éden.

2. Lesquels des désirs humains y sont satisfaits ?

3. L'Homme a été créé de la poussière de la terre et Dieu lui a donné un souffle de vie. Quelle idée de la nature humaine peut-on tirer de ce récit ?

4. Pourquoi croyez-vous que Dieu a interdit à Adam et Ève de manger de l'arbre de la connaissance du bien et du mal ?

5. Quelles ont été les conséquences du fait qu'ils en ont mangé ?

La création selon Luther

De même, en effet, qu'au début de toute la création Dieu a fait le monde de rien — ce pourquoi on le nomme créateur et tout-puissant — il continue invariablement à agir de cette façon et il agira ainsi jusqu'à la fin du monde; de ce qui n'est rien, de ce qui a peu d'apparence, de ce qui est méprisé, misérable et mort, il fait quelque chose qui existe et qui est précieux, honorable, bienheureux et vivant; par contre, tout ce qui existe et qui est précieux, honorable et vivant, il le réduit à néant, il le rend petit, méprisé, misérable et mourant. Nulle créature ne peut agir de cette façon et ne peut faire quelque chose de rien.

Tiré de : **Le Magnificat** de Martin Luther, traduit par le pasteur Greiner, éditions Nouvelle Cité, Paris, 1983, page 34. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Nouvelle Cité.

Genèse

Ces vers sont extraits de l'un des derniers poèmes de Victor Hugo, l'**Âne**, publié en 1880.

«Vois, ce monde est d'abord un noyau de vapeur
Qui tourne comme un globe énorme de fumée;
Vaste, il bout au soleil qui luit, braise enflammée;
Il bout, puis s'attiédit et se condense, et l'eau
Tombe au centre du large et ténébreux halo;
Puis la terre, encore fange, au fond de l'eau s'amasse;
Sur cette vase on voit ramper une limace,
C'est l'hydre, c'est la vie; et la mer s'arrondit
Autour d'un point qui sort des eaux et qui verdit;
C'est l'île surgissant des profondeurs béantes;
Des vers titans parmi des fougères géantes
Fourmillent; et du bord des boueux archipels
Des colosses se font de monstrueux appels;
L'hippopotame sort de l'immense onde obscure,
Le serpent cherche un flanc où plonger sa piqûre,
De vastes mille-pieds se traînent, le kraken
Semble un rocher vivant sous l'algue et le lichen,
Et le poulpe, agitant sa touffe contractile,
Tâche d'étreindre au vol l'affreux ptérodactyle;
Puis des millions d'ans se passent, du roseau
Sort l'arbre, et l'air devient respirable à l'oiseau,
Et la chauve-souris décroît, et voici l'aigle;
Le vent fraîchit, le flot baisse, la mer se règle;
L'île soudée à l'île ébauche un continent,
Et l'homme apparaît nu, pensif et rayonnant.
C'est fini; l'aube émerge, et le recul immense
Des monstres, du chaos, des ténèbres commence;
La tempête de l'être a cessé de souffler,
Et l'on entend des voix sur la terre parler.»

Marc et Éva

Marc était un garçon charmant : à sa naissance tout le monde était d'accord pour dire qu'il était le plus beau bébé qu'on ait vu. À l'école, ses professeurs le trouvaient bien intelligent et faisaient ses éloges à ses parents. Il était fort en math et en français et il était un gymnaste exceptionnel. À partir de l'âge de treize ans, ses parents ont dû lui donner un téléphone personnel, pour recevoir tous les appels des jeunes filles qui voulaient l'inviter à des parties. À vrai dire, Marc était un peu gâté par la vie.

Il avait quinze ans la première fois qu'on lui offrit de la «mari» : le jeune garçon qui lui en a donné expliquait que la «mari» n'était pas aussi dangereuse que les cigarettes et que cela aidait à la détente. D'ailleurs, tout le monde en prenait et c'était le «fun».

Marc commençait à s'y habituer : il n'en fumait que les fins de semaines et très peu d'ailleurs et tout allait bien. Un vendredi soir, lors d'une soirée pour célébrer la fin de l'année scolaire, il fumait un mégot avec quelques copains d'école quand une belle jeune fille s'est jointe au groupe. Pour la première fois de sa vie Marc était amoureux; il était déjà épris de la jeune fille avant qu'elle ne lui fasse le moindre signe. Ce qui l'agaçait le plus, c'était qu'elle ne semblait pas le remarquer du tout; elle semblait vouloir passer la soirée à bavarder avec deux ou trois garçons plus âgés que lui. Plus tard, elle a quitté le salon avec eux. Marc les a suivis dans une chambre où ils ont sorti une poudre blanche que chacun a reniflé à son tour. La jeune fille s'est tournée vers Marc.

«Qu'est-ce que tu fais ici, le jeune ? Va rejoindre tes petits amis! Ici, c'est pour les grands!»

Marc était humilié. Il savait ce qu'était cette poudre blanche et il avait peur. Mais, quand même, il n'était pas un enfant, il était maître de sa vie et il ne fallait surtout pas que la jeune fille le prenne pour un cave.

«J'en ai déjà pris. J'ai de l'argent. Donne-m'en.»

Le lendemain il se sentait très mal. La jeune fille, qui s'appelait Éva, lui avait donné son numéro de téléphone en lui disant qu'il pouvait venir la revoir chez elle s'il voulait mais qu'elle en prenait tous les jours et qu'elle avait besoin d'un ami pour en partager les frais.

Marc a hésité un bon moment... mais il était impensable que lui, Marc, puisse devenir toxicomane. il était trop évolué, trop intelligent pour ça... Il a composé le numéro d'Éva.

Questions

1. Pourquoi est-ce que Marc a pris de la cocaïne ?
2. Qu'est-ce qui a amené Marc à continuer de fréquenter Éva ?
3. Quel est le lien entre cette histoire et celle de la Genèse?

Promesse de Dieu à Abraham

Genèse 11-15

Entre les deux grands fleuves, le Tigre et l'Euphrate, le pays de Sumer déployait la beauté et la richesse de ses champs, de ses forêts, de ses cités magnifiques.

Cependant Terah, descendant de Sem, le premier des trois fils de Noé, décida de se rendre dans le pays éloigné de Canaan. Il prit avec lui son fils, Abram, la femme d'Abram, Saraï, et son petit-fils Loth. Mais Terah s'arrêta à Harran, ville où se croisent les caravanes, sur la rivière Balik. Et Terah y mourut. Alors Dieu dit à Abram : «Sors de ton pays, de ta famille et de la maison de ton père pour aller au pays que je te montrerai. Je ferai de toi une grande nation, je te bénirai. J'élèverai ton nom et tu seras une source de bénédictions.»

Abram partit comme le Seigneur lui avait dit, avec ses serviteurs, emmenant avec lui ses troupeaux et ses tentes, et Loth, le fils de son frère, partit avec lui pour le pays de Canaan, qu'il traversa jusqu'en un lieu nommé Sichem, au Chêne de Moré. Les Cananéens habitaient alors ce pays. Dieu apparut à Abram et lui dit : «C'est ici la terre que Je te donnerai à toi et à tes enfants.» Abram bâtit là un autel au Dieu Qui lui était apparu et avait dit : «Je donnerai ce pays à toi et à tes enfants.» Abram continua sa marche en avançant vers le midi et il invoquait le Nom du Seigneur. Or, il y eut une famine dans le pays. Alors, Abram descendit en Égypte pour y séjourner. Là, il n'y avait pas de disette.

Il y eut une querelle entre les bergers du troupeau d'Abram et les bergers du troupeau de Loth. Abram dit à Loth : «Pas de querelle entre toi et moi, car nous sommes frères. Vois tout le pays devant toi. Si tu prends à gauche, j'irai à droite, si tu prends à droite, j'irai à gauche.» Loth leva les yeux et vit toute la vallée du Jourdain arrosée comme le jardin de Dieu. Alors Loth choisit toute la plaine, et il transporta ses tentes jusqu'à Sodome où il s'installa. Abram s'établit en Canaan, et parcourut le pays dans sa longueur et sa largeur, suivant l'ordre du Seigneur. Puis, il dressa ses tentes parmi les chênes de Mambré.

Les jours passèrent et voilà que des messagers prévinrent Abram que Sodome venait d'être pillée par des rois qui avaient emmené Loth.

Abram fit la guerre aux rois qui avaient vaincu et pillé Sodome et Gomorrhe, car ils avaient emmené Loth captif. Ayant armé 318 hommes nés dans sa maison, il poursuivit les rois, les attaqua de nuit et fut vainqueur. Il délivra Loth et toute sa maison. Alors, dans la vallée du roi, Melchisédec, roi de Salem — c'est-à-dire roi de la paix — offrit du pain et du vin. Il était prêtre du Très-Haut, et le bénit, disant :

«Béni soit Abram
Par le Dieu Très-Haut.
Qui a fait le ciel et la terre
Et béni soit le Dieu Très-Haut
Qui a livré tes ennemis entre tes mains.»

Et Abram lui donna la dime de tout.

Une nuit qu'il veillait, il entendit la parole de Dieu qui lui disait : «Ne crains point, Je suis ton bouclier et ta récompense sera très grande.» Mais Abram répondit : «Seigneur, que me donneras-Tu! Je m'en vais sans enfant!» Alors Dieu dit à Abram : «Lève ton regard vers le ciel et compte les étoiles si tu peux les compter, car telle sera ta descendance.»

Abram eut foi dans la parole de Dieu et trouva la paix et Dieu Se réjouit de la foi d'Abram. Puis le Seigneur fit alliance avec Abram et lui dit : «On ne t'appellera plus Abram mais Abraham qui signifie «père des nations» et tu ne donneras plus à Saraï, ta femme, le nom de Saraï, mais son nom sera Sarah. Je la bénirai et Je te donnerai d'elle un fils.»

Tiré de : **La Bible : Récits du Livre des Mystères**, éditions Gründ, Paris, 1984. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gründ.

Débat sous forme de jeu de rôles

Rôles :

(1) Dieu — Il faudrait représenter Dieu à la fois comme un législateur et comme un bienfaiteur miséricordieux. Le rôle de Dieu est celui d'un personnage plein d'autorité, qui tempère la justice par la miséricorde et qui équilibre son penchant vers la miséricorde par le sens du franc-jeu. Les points sur lesquels Dieu doit mettre l'accent lorsqu'il communique le sens et l'intention de son alliance sont : a) le but ultime de la sortie des Hébreux hors d'Égypte; b) les devoirs du peuple hébreu, ses attentes concernant le rôle que ce peuple aura à jouer dans l'histoire; c) la vision prophétique de ce qui ressortira de l'accomplissement des devoirs et des responsabilités de ce peuple.

(2) Moïse — Moïse doit répondre à Dieu et à son peuple. Choisi par Dieu comme principal acteur il a, par son propre mérite, surgi comme chef de son peuple. Au cours de sa vie, comme en fait foi la Bible, bien des personnes ont mis en doute son aptitude à diriger son peuple et lui-même a parfois douté de ses capacités. Il n'était pas connu comme un homme à la parole facile; il était de tempérament modeste et altruiste. Le personnage de Moïse devrait faire ressortir les points suivants : a) l'importance d'être à l'écoute des directives de Dieu; b) les miracles comme preuve de l'amour de Dieu pour Israël; c) l'importance d'entrer dans la sainte alliance à cause des répercussions qu'elle aura sur le destin et l'avenir du peuple hébreu; d) les avantages de l'alliance pour la croissance spirituelle et l'épanouissement véritable d'esclaves nouvellement libérés; e) les avantages de la liberté par rapport à l'esclavage (fausse sécurité); f) l'influence libératrice de l'observation de la Torah comme guide (elle n'est ni restrictive ni exigeante, mais libératrice).

(3) Aaron — Plus éloquent que Moïse, Aaron servait de porte-parole auprès du peuple parce que ses paroles et ses qualités de communication lui permettaient de réussir là où Moïse échouait souvent. Aaron n'était toutefois pas mû par une aussi grande ferveur spirituelle que Moïse et ne tenait pas aussi fortement à ses convictions (l'histoire du veau d'or le montre). Il acquiesçait souvent aux pressions du peuple pour se donner du temps afin d'éviter d'être ferme et de prendre des décisions. Au cours de cette étape, il faudra bien faire apparaître aussi cet aspect de son caractère.

(4) Les Anciens, le peuple d'Israël — Les caractères de ces personnages peuvent être aussi nombreux et différents que l'humanité elle-même. On peut ajouter une certaine part de créativité, qui permettra une interrelation féconde et personnelle entre l'élève qui a choisi d'incarner un rôle et le personnage qu'il incarne. Tout le débat peut se faire autour d'objections contre l'alliance, et de prises de position en sa faveur. Laissez les élèves incarner les rôles qu'ils ont choisis.

N.B. : Dieu n'est pas représenté par un élève mais sa voix pourrait être enregistrée au préalable sur cassette par l'enseignant.

La loi dans une perspective juive

Au coeur de la croyance en un Dieu vivant se trouve la croyance juive selon laquelle Dieu communique de manière spirituelle sa volonté et ses commandements à l'être humain qu'il a doté du libre arbitre, mais qu'il appelle à être son obéissant serviteur. L'essence même du judaïsme repose sur la croyance en un événement à la fois spirituel et historique auquel le peuple a participé collectivement, de même que sur la croyance en des révélations faites par la suite aux prophètes d'Israël. Cet événement historique extraordinaire est le don des dix commandements sur le Mont Sinaï, sept semaines après l'exode des enfants d'Israël hors d'Égypte. La volonté de Dieu s'est aussi manifestée dans le texte de la Torah, écrit par Moïse sous inspiration divine pendant la période de quarante ans qui a suivi l'Exode. Les Juifs croient que, parallèlement aux cinq livres de Moïse (Pentateuque), la volonté de Dieu s'est aussi manifestée par la Tradition orale ou Torah orale qui trouve aussi sa source au Sinaï, révélée d'abord à Moïse, puis enseignée par ce dernier aux chefs religieux d'Israël. La Torah écrite fait elle-même allusion à des enseignements oraux de ce genre. Cette Torah orale — qui clarifie et précise plusieurs préceptes de la Torah écrite — s'est transmise de génération en génération jusqu'à consignation par écrit au II[e] siècle où elle devint la pierre angulaire du Talmud.

Qu'est-ce que la Torah ? En principe, ce sont les cinq livres de Moïse; c'est la Torah écrite (Torah SheBiktav). Le rouleau qui renferme ces écrits et qui est conservé dans l'arche sainte de la synagogue s'appelle le rouleau de Torah (Sefer Torah). Il s'agit de la constitution du peuple juif; mais cette constitution n'a pas été promulguée par les hommes, elle a été révélée par Dieu. La Torah comprend aussi la Torah orale (Torah She-B'al Peh) «que Moïse a reçue au Sinaï et qu'il a transmise à Josué, et Josué aux Anciens et les Anciens aux Prophètes, et les Prophètes aux Hommes de la Grande Assemblée...» (Éthique des Pères 1:1).

La Torah orale renferme les points plus subtils des commandements, les détails des principes généraux contenus dans les Écritures et les façons d'appliquer les commandements. La Torah défend par exemple de «travailler» le jour du sabbat. Qu'est-ce qu'on entend par «travail» ? Comment doit-on définir le mot «travail» dans l'esprit du sabbat ? À l'exception de quelques allusions à des tâches telles que ramasser le bois, allumer le feu, faire la cuisine et cuire au four, la Torah écrite ne dit rien, mais la Torah orale, elle, le fait.

La Torah écrite prescrit la peine capitale pour divers délits. Quelles règles et procédures légales devait-on suivre avant de prononcer un tel verdict ? Quelles étaient les restrictions ? La Torah écrite ne le dit pas, mais la Torah orale, elle, le dit. Cette Torah orale a été finalement réduite à un texte écrit. Vers le II[e] siècle, elle a été insérée dans la Mishna, qui devint à son tour la pierre angulaire de la Gemara, ensemble monumental de documents et de procès-verbaux de causes et de débats juridiques menés par les Sages. La Mishna et la Gemara constituent ensemble le Talmud.

La Torah écrite ou orale est un enseignement qui dit aux hommes comment vivre. Elle s'intéresse à chaque aspect de la vie humaine. Les commandements de la Torah, ainsi que ses lois et ses règlements, couvrent l'éventail complet du comportement qu'on associe généralement aux domaines de l'éthique ou de la morale ou encore à la juridiction des codes de loi civil et criminel séculiers.

Dans son sens le plus large, l'étude de la Torah ne s'applique pas seulement aux Écritures et à la Torah orale, mais aussi à l'ensemble de la législation et de l'interprétation rabbiniques, fondé sur la Torah, qui s'est développé au cours des siècles. En effet, la Torah a toujours été une loi vivante, sans cesse appliquée par un peuple vivant à des conditions concrètes et très changeantes. La Torah renferme les termes de l'alliance du peuple avec Dieu.

Les livres prophétiques

Les derniers livres de l'Ancien Testament — d'Esaïe à Malachie — forment la troisième grande section, celle des Prophètes. Ils portent chacun le nom d'un prophète juif, sauf le livre des Lamentations. Les quatre «grands» prophètes — Esaïe, Jérémie, Ezéchiel, Daniel — précèdent les douze «petits» prophètes, dont les livres sont nettement plus courts.

Les livres prophétiques embrassent une période allant de l'apogée de la nation juive à son retour de l'exil. Amos et Osée furent parmi les premiers (8e siècle av. J.-C.), et leur message était destiné au royaume d'Israël. La plupart des autres prophètes se sont adressés au royaume de Juda : Esaïe, Michée et sans doute aussi Joël plus d'une centaine d'années avant la chute de Jérusalem en 587 av. J.-C.; Jérémie, Habakuk et Sophonie à l'époque de la chute de la ville et pendant l'exil; Aggée, Zacharie et Malachie après le retour de l'exil, en 538 av. J.-C.

Plusieurs prophètes ont exercé leurs fonctions ailleurs : Jonas et Nahum à Ninive, la capitale de l'Assyrie, avant sa chute en 612 av. J.-C.; Daniel à Babylone; Ezéchiel auprès des déportés juifs en Babylonie; Abdias auprès d'Edom, ennemi héréditaire d'Israël.

En général, les prophètes devaient donner au peuple une dernière chance. Celui-ci ayant tourné le dos à Dieu, méprisant ses lois, ils lui annonçaient le jugement de Dieu, exécuté par des rois païens. Mais ils lui adressaient aussi un appel à la repentance. Et après la catastrophe, ils lui rappelaient l'amour inchangé de Dieu. Ces hommes avaient tous la brûlante conviction d'être porteurs d'un message de Dieu.

Esaïe Il vivait à Jérusalem au 8e siècle av. J.-C. Le livre qui porte son nom est un des ouvrages les plus grandioses de l'Ancien Testament. Il décrit Dieu dans toute sa puissance et, tout en lui prédisant le jugement, il annonce un message d'espérance au peuple de Dieu. Au chapitre 6 y est décrite la vocation d'Esaïe qui exerça ses fonctions comme prophète pendant plus de 40 ans.

Les chapitres 1-39 se situent à l'époque où Juda était menacé par l'Assyrie, la plus grande puissance du monde d'alors. Mais Esaïe avertit le peuple que le vrai danger était son péché et sa désobéissance. Il ne faisait plus confiance à Dieu. Aussi Esaïe adressa-t-il à la nation un appel à la repentance : il fallait rétablir la justice et pratiquer à nouveau le bien. Sinon, la catastrophe était inévitable. Esaïe prédit aussi une ère de paix sous le règne d'un descendant de David, le roi idéal qui exécuterait la volonté de Dieu.

Les chapitres 40-55 prévoient la période de l'exil et le besoin de consolation chez les déportés. Certains pensent qu'ils ont été écrits par un autre prophète, probablement un compagnon d'Esaïe. Le prophète annonce leur libération et leur retour à Jérusalem. Il insiste sur le fait que Dieu est le Maître de l'histoire et qu'il va se servir de son peuple pour apporter l'espérance à toutes les nations. Dans cette partie du livre, le prophète parle souvent du «serviteur du Seigneur» — de ses souffrances, mais aussi de sa gloire.

Dans les chapitres 56-66, le prophète rappelle au peuple que Dieu tient ses promesses. Mais il l'exhorte aussi à vivre selon la justice et la miséricorde, en obéissant à Dieu.

Jérémie Il vécut environ un siècle après Esaïe. Dieu l'appela à être son prophète en 627 av. J.-C. et il mourut quelque temps après la destruction de Jérusalem en 587 av. J.-C. Il vit se désagréger la puissance assyrienne et surgir une nouvelle menace pour Juda : Babylone.

Durant 40 ans, Jérémie avertit le peuple que Dieu allait le frapper pour son idolâtrie et ses autres péchés. Et finalement, la chose arriva. En 587 av. J.-C. l'armée babylonienne, sous la conduite de Nabuchodonosor, détruisit Jérusalem et le temple, et Nabuchodonosor emmena ses

habitants en captivité. Jérémie refusa l'offre d'aller vivre à la cour de Babylone et termina sans doute sa vie en Égypte.

Les chapitres du livre ne se suivent pas dans un ordre chronologique. Au premier chapitre, Jérémie décrit sa vocation. Les chapitres 2-25 contiennent les messages que Dieu lui a confiés pour Juda sous les règnes de Josias, Yoachaz, Yoyaqîm, Yoyakin et Sédécias.

Les chapitres 26-45 rapportent certaines expériences du prophète et quelques autres prophéties.

Les chapitres 46-51 renferment des messages adressés aux autres nations. Les derniers chapitres relatent la chute de Jérusalem et la déportation à Babylone.

Ses messages ont rendu Jérémie de plus en plus impopulaire. Il fut stigmatisé comme traître après avoir prêché la soumission à Babylone. Mais il aimait son peuple et détestait lui parler de jugement. Pourtant, il n'a jamais essayé d'atténuer le message que Dieu lui confiait. Bien qu'il passe pour avoir été un pessimiste, l'espérance n'est jamais absente de ses prophéties. Il a promis au peuple qu'après les jours sombres de l'exil, Dieu le ramènerait dans son pays.

Dans le livre, il y a un mélange de diverses formes littéraires : prose et poésie, paraboles mimées, textes historiques et biographiques.

Osée Il fut un contemporain d'Esaïe au 8e siècle av. J.-C. Mais il vécut et prophétisa au sein du royaume d'Israël pendant les quarante années difficiles qui précédèrent la chute de Samarie (722 av. J.-C.). C'était l'époque où Israël eut six rois en moins de 25 ans et où il se tournait sans cesse vers les religions païennes.

Osée est très inquiet de l'idolâtrie de son peuple qu'il compare à l'infidélité de sa propre femme (1-3). Mais même si Dieu doit le châtier, il finira par regagner son coeur.

Les chapitre 4-13 contiennent son message à Israël. S'il y parle de la colère de Dieu, il lui rappelle aussi son amour inaltérable. Le dernier chapitre est un appel à revenir à Dieu, pour profiter de la promesse d'une vie nouvelle.

Amos Le prophète Amos était un berger et cultivait des figues. Il venait de Tékoa, une petite ville de Juda. Mais Dieu lui confia un message pour Israël. C'était au 8e siècle av. J.-C., sous le règne de Jéroboam II, à une époque où Israël était très prospère et semblait aussi très religieux. Mais Amos dénonça son hypocrisie. Les pauvres étaient opprimés, et on n'offrait un culte à Dieu que pour la forme. Il fallut un homme courageux pour parler si franchement au peuple de la part de Dieu et réclamer qu'à la place des rites, «la justice jaillisse comme un torrent». Mais le peuple ne voulut pas écouter — et trente ans plus tard, Samarie fut prise par les Assyriens et Israël emmené en exil.

Les chapitres 1-6 contiennent les oracles contre Israël et les pays voisins, les chapitres 7-9, le récit de cinq visions.

Tiré de : **Le monde de la Bible** de Monique Rossel, éditions Sator, Paris, 1982, pages 86, 87.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Sator E.B.V.

Différents types d'injustices tirés du livre d'Amos et leur à-propos dans le monde d'aujourd'hui

Versets bibliques	Injustice tirée du livre d'Amos	Injustice semblable qui sévit à notre époque
Amos 2:6-8		
Amos 5:10-12		
Amos 5:21-24		
Amos 6:1-8		
Amos 8:4-6		

Jérémie

L'activité de Jérémie se situe entre 626 et 587 avant J.-C. donc un peu plus de cent ans après celle d'Isaïe.

Le contexte historique

Jérémie vit à une époque dramatique, retracée par les chapitres 22 à 25 du deuxième livre des Rois et les chapitres 34 à 36 du deuxième livre des Chroniques, et aussi par des narrations historiques insérées dans le livre même de Jérémie.

Le petit royaume de Juda est inconfortablement entouré de trois empires qui rivalisent souvent entre eux :
— l'Assyrie, qui perd progressivement sa puissance;
— la Babylonie, dont la puissance ne cesse de croître aux dépens de l'Assyrie;
— l'Égypte, jadis rivale de l'Assyrie et qui maintenant se portera à son secours contre les entreprises du roi de Babylone. Or, Juda, déjà sur le chemin d'Égypte en Assyrie, n'est pas loin de celui qui va d'Égypte en Babylonie...

L'époque de l'activité de Jérémie peut être divisée en trois périodes :

1. **Les dix-sept dernières années du règne de Josias** (626-609), suivies des trois mois du règne de son fils **Joachaz**.

   Josias est un excellent roi, très fidèle à Yahvé.

   De plus, Josias, profitant du déclin des Assyriens, reconquiert l'Israël du Nord, devenue province assyrienne depuis la chute de Samarie (721).

2. **Les onze ans du règne du roi Joiaqim** (609-598), suivis des trois mois de règne de son fils **Joiakin**.

   Ces deux rois ne sont pas infidèles à Yahvé.

3. **Les dix ans du règne de Sédécias** (597-587)

Le ministère de Jérémie

Sous Josias

On peut lire ici les deux premiers chapitres de Jérémie pour y découvrir :

— le sens de la prédestination par Dieu en vue d'une grande oeuvre, et cela même avant la gestation dans le ventre maternel (respect du foetus, porteur d'un projet divin);
— les réticences de l'appelé, conscient de sa jeunesse et de son inexpérience;
— l'énergie infusée par le Seigneur, qui effectivement fait de Jérémie la «bouche» par laquelle il veut s'exprimer.

Sous Joiaqim

Jérémie critique les désordres religieux qui renaissent sous ce règne, et les moeurs qui se relâchent.

— Le **temple** [...] est devenu pour beaucoup un «repaire de brigands» (lire 7:1-15);
— Le **culte** est trop souvent extérieur, formaliste, hypocrite, sans rapport avec la vie;
— La **loi**, expression des commandements de Dieu, est déformée par des règlements contraires à la volonté de Dieu;
— La **circoncision** du corps ne sert à rien si elle ne s'accompagne pas de la circoncision du coeur;
— Les **prophètes officiels** inventent trop souvent leurs oracles;
— **Jérusalem**, la Ville Sainte, réputée inviolable, sera brisée comme une cruche, dit Jérémie qui, à cause de ces paroles est aussitôt emprisonné et battu (lire 19:1; 20:6).

On lira spécialement :

— Le scandale de Jérémie devant la prospérité des impies persécuteurs et ses propres épreuves de prophète persécuté (lire 11:18 — 12:6 et noter la «réponse» de Dieu au verset 5).

— La souffrance de Jérémie, qui tout jeune appelait le Seigneur «la source des eaux vives» (2:13) et qui maintenant le traite de «Ruisseau Trompeur». Le service de Dieu ne paie pas! (Lire 15:10-18.)

Dans l'admirable réponse divine, on relèvera soigneusement ce qui est promis à Jérémie :

— luttes et persécutions encore et toujours;
— l'assistance divine indéfectible (revoir les versets 8,18 et 19 du chapitre 1);
— l'assurance de rester la bouche de Dieu (revoir 1:9);
— une certaine influence sur ses frères (15:19-21).

Sous Sédécias

Jérémie :

— s'intéresse aux exilés de 597;
— dénonce les faux prophètes;
— juge sévèrement les rois;
— au plus profond de la détresse, il annonce le rétablissement futur d'Israël (ch. 32;33:1-13) et surtout la Nouvelle Alliance (lire 31:31-34).

Après le démantèlement de Jérusalem et la captivité de Sédécias (39:1-14 et ch. 52), Jérémie est entraîné contre son gré en Égypte. Jusqu'au bout, Jérémie prêche la fidélité au Seigneur.

Les idées maîtresses de Jérémie

Jérémie approfondit les données traditionnelles :

— sur Dieu, maître de l'Univers (27:5; 31:35);
— sur l'Alliance, (31:35-37);
— sur le péché (7:25-26; 16:11-12).

Sa piété a inspiré Néhémie, Daniel et bon nombre de psaumes.

Jérémie et Jésus

On apprend par l'évangile de Matthieu que certaines gens prenaient Jésus pour Jérémie revenu parmi eux (Mt 16:14). Un rapprochement entre Jérémie et Jésus peut en effet être fait à plusieurs points de vue.

- Certaines images dans l'enseignement : eau vive (Jér. 2:13); le figuier stérile (Jér. 8:13).
- Les critiques de la manière formaliste envers les institutions religieuses :
  - du temple (Matthieu 21:12-13; 24:1-2; 26:60-61),
  - du culte formaliste (Matthieu 23:23-32),
  - de la loi (Matthieu 15:3-6; 28:2-4),
  - des mauvais prophètes (Matthieu 7:15-20; 24:4-5 et 24),
  - de Jérusalem qui sera détruite (Luc 19:41-44).
- La souffrance : Jérémie et Jésus sont l'un et l'autre incompris.

Tiré de : **Le Passage**, cours par correspondance pour approfondir la foi chrétienne, Paris.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions **Le Passage**.

À quel âge?

Indiquer l'âge approprié auquel il pourrait être permis de :

1. consommer les boissons alcooliques _____
2. conduire une automobile _____
3. sortir avec quelqu'un du sexe opposé _____
4. abandonner les études _____
5. voir un film dit pour «adulte» _____
6. se considérer adulte _____
7. fumer _____
8. rester dehors après minuit _____
9. se marier _____
10. voter aux élections fédérales ou provinciales _____

Prise de position

Complétez les phrases qui suivent.

1. Je serais prêt à mourir pour défendre mes idées sur _____

2. Je serais prêt à défendre verbalement _____

3. Seulement avec mes amis les plus intimes, je pourrais partager mes secrets sur _____

4. Je garderais dans mon jardin secret mes idées sur _____

N.B. Il est évident que les deux dernières questions ne demandent pas une réponse précise et détaillée, mais peut-être pourrait-on indiquer seulement les sujets.

Le Sermon sur la montagne — Grandes lignes

Matthieu 5:1-12 Introduction : Qui sont les heureux ?

5:13-16 Rapports des disciples avec le monde
1. Le sel
2. La lumière

5:17-48 L'accomplissement de la Loi
1. La pérennité de la Loi
2. Le meurtre et la colère
3. L'adultère et la luxure
4. Le divorce
5. Les serments
6. La vengeance
7. La haine et l'amour
8. Résumé : «Soyez parfaits»

6:1-7:12 La pratique de la religion
1. Se donner en spectacle
2. Faire l'aumône
3. La prière... le Notre-Père
4. Le pardon
5. Le jeûne
6. La propriété
7. L'anxiété et la confiance
8. Le jugement
9. Résumé : L'empressement de Dieu à répondre à nos besoins
10. La règle d'or

7:13-23 Mises en garde
1. Difficulté de suivre la route de Jésus
2. Faux prophètes
3. Danger de servir Dieu du bout des lèvres

7:24-29 Conclusion : La parabole des deux maisons

Paul

Paul est le nom romain de Saul, un Juif né à Tarse en Cilicie au début du premier siècle de notre ère. Même si en vertu de sa naissance dans cette ville il est devenu citoyen romain, Paul n'a jamais renié sa nationalité juive. Il est fier d'être «Hébreu, fils d'Hébreux» de la tribu de Benjamin.

Il passe son enfance dans sa ville natale, puis à 13 ans va parfaire son éducation religieuse à Jérusalem, probablement dans l'intention de devenir rabbin. Il étudie auprès de Gamaliel, l'un des plus grands docteurs de la Loi à l'époque. Plus tard, il se joint aux pharisiens, groupe religieux qui se consacre à la défense de la Loi écrite et au respect des traditions judaïques. Paul est très actif au sein de ce groupe et devient un des persécuteurs les plus acharnés de l'Église; croyant plaire à Dieu, il ne ménage aucun effort pour détruire cette «menace» à la Loi qu'il place au-dessus de tout.

Singulièrement, sa conversion survient au moment où il se rend à Damas pour capturer des «partisans de la nouvelle doctrine» et les ramener à Jérusalem. Sur la route, il rencontre de façon miraculeuse Celui dont il persécute l'Église et, peu après, décide de lui consacrer sa vie. C'est ainsi que Saul de Tarse devient Paul, le grand apôtre des gentils ou non-Juifs. Il a alors entre 30 et 35 ans. Dès lors, sa mission consiste à prêcher l'Évangile, c'est-à-dire la bonne nouvelle du salut accompli par la vie, la mort et la résurrection de Jésus de Nazareth. Il entreprend trois voyages missionnaires durant lesquels il fonde plusieurs Églises et rédige des lettres qu'il fait circuler dans les assemblées pour renforcer la foi des croyants. En tout, il en écrit treize qui constituent une part très importante du Nouveau Testament.

Durant toutes ces années, sa vie est souvent mise en péril par les ennemis de l'Évangile. Il est emprisonné à quelques reprises et meurt décapité vers l'an 67.

Jalons chronologiques

(1) Date actuelle.

(2) Date approximative de la naissance de Jésus.

(3) Date approximative de l'achèvement de l'Ancien Testament (200 avant Jésus-Christ).

(4) Date approximative de l'achèvement du Nouveau Testament (100 après Jésus-Christ).

(5) La rédaction de l'A.T. s'étend sur environ 11 siècles.

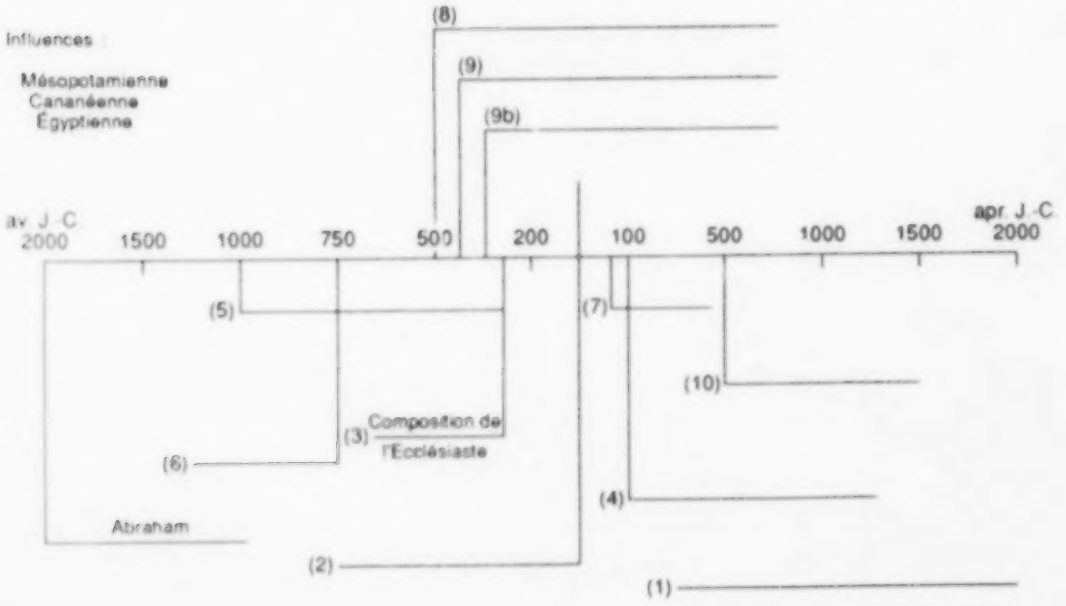
(6) Apparition des grands prophètes hébreux — vers 850 avant Jésus-Christ.

(7) Canon de l'A.T. — Conseil de Jamnia — 90 après Jésus-Christ.

(8) Bouddha a vécu vers 563-483 avant Jésus-Christ.

(9) Platon, vers 427-347 avant Jésus-Christ et Aristote, 383-322 avant Jésus-Christ.

(10) Canon du N.T. — Athanase d'Alexandrie — 367 après Jésus-Christ.



La littérature de sagesse dans l'ancien Moyen-Orient

1. Sagesse égyptienne

Ancien empire, 3000-2500 av. J.-C.
Nouvel empire, 1555-845 av. J.-C.

Enseignement de Ptahhotep Vizir du roi Isesi (v. 2675 av. J.-C.)

A enseigné l'attitude à prendre envers ses supérieurs et ses subalternes, envers son fils, ses amis et les femmes. Il a aussi conseillé vivement la prudence dans les paroles et dans le choix des amis.

Enseignement pour le roi Merikare (entre l'ancien et le moyen empire)

«Pratique la justice tout au long de ta vie sur terre. Console celui qui pleure et n'opprime pas la veuve. N'enlève pas les biens d'un homme... Évite de punir injustement. Ne tue pas — cela ne t'apportera rien de bon. Réserve la bastonnade au traître.»

Enseignement d'Aménémopé (1000 — 700 av. J.-C.)

Introduction à l'enseignement sur la façon de vivre, conseils pour le bien-être; instructions complètes pour s'accorder avec les aînés, règles du courtisan.

«Garde-toi de voler le malheureux
Et de montrer ta puissance à l'homme dont
le bras est cassé.

«Ne fréquente pas l'exalté
Ni n'aie de conversation intime avec lui...

«Ne touche pas à la balance ni ne fausse les poids
Ni ne bouleverse les fractions de mesure.

«Ne ris pas de l'aveugle ni ne taquine le nain.

2. Sagesse babylonienne

Livre babylonien des proverbes (fin du III^e^ ou début du II^e^ millénaire av. J.-C.)

Ce livre met en garde contre les paroles excessives ou la calomnie, contre l'impulsivité dans les serments, contre les conseils des sots, contre les querelles et l'implication dans des poursuites en justice.

On y trouve les vertus suivantes : répondre au mal par le bien, aider les pauvres, être prévenant pour les serviteurs, éviter les femmes sans scrupules, être loyal envers ses supérieurs, dire la vérité.

Dialogue pessimiste d'un maître avec son esclave

Ce dialogue rappelle le catalogue des saisons que l'on trouve dans l'Ecclésiaste 3:1-9; il fait allusion aux limites de la connaissance humaine, ce qui fait aussi penser à l'Ecclésiaste.

Complainte du sage sur l'injustice du monde (1500 ou 1400 av. J.-C.; appelée aussi le Quohéleth babylonien).

Extrait

«Puisque les dieux ont créé l'homme,
Ils ont décrété la mort pour l'homme,
Ils tiennent la vie entre leurs mains.
Toi, ô Gilgamesh, mange à satiété,
Jour et nuit, sois dans la joie.
Chaque jour, décrète la joie,
Jour et nuit, mange et divertis-toi,
Porte de brillants vêtements,
Purifie ta tête, lave-la avec de l'eau,
Désire les enfants que ta main possède,
Jouis d'une femme sur ton sein,
Accomplis ton travail paisiblement.»

3. Sagesse assyrienne

Ahigar (probablement au VII[e] siècle av. J.-C.)

«Mon fils, il vaut mieux déplacer des pierres
avec un sage que de s'enivrer avec un sot.

«Mon fils, sois le compagnon d'un sage et tu
deviendras sage comme lui, et non d'un bavard
de peur qu'on te considère comme lui.

«Mon fils, il vaut mieux avoir un ami près de soi
qu'un frère loin de soi, et il vaut mieux avoir
une bonne réputation qu'une grande beauté : la
bonne réputation demeure, alors que la beauté se
fane et se corrompt.»

Grille d'analyse

Nom : _____

Qohéleth

Chapitre n° _____ Nombre de versets dans ce chapitre : _____

Version ou traduction utilisée : _____

1. Thèmes de ce chapitre : _____

   _____

   _____

2. Principaux arguments ou idées contenus dans ce chapitre :

   a) _____

   b) _____

   c) _____

   d) _____

3. Votre opinion sur ces idées ou arguments :

   a) _____

   b) _____

   c) _____

   d) _____

4. À quelles conclusions Qohéleth est-il arrivé dans ce chapitre ?

   _____

   _____

5. Comment résumeriez-vous ce chapitre en une phrase ?

   _____

   _____

La pensée de Qohéleth

Carte n° 1 **Rechercher et sonder**

Rechercher et sonder	1:13
Connaître la sottise et la folie	1:17
Savoir profiter de la vie	2:3
Savoir ce qui se passe dans les lieux établis pour la justice	3:16
Savoir tout examiner	9:1

Carte n° 2 **Son observation des événements**

Son observation des événements sociaux	
— Les oppressions	4:1
— La méchanceté	3:16
— Les richesses	5:13
— L'avare solitaire	4:7-8
— Le roi insensé	4:13-16
— Le sage inconnu	9:13-16

Carte n° 3 **Le Bien et le Mal**

Le juste et l'injuste	7:20; 8:9; 9:12
La justice et la méchanceté	7:17-25
Les deux ensemble	3:16
Les promesses	5:3-6
La force morale	10:4
Les pécheurs	8:12-13; 9:2-18

Carte n° 4 **Pourquoi choisir le bien si le même sort est réservé pour tous ?**

Les justes pourraient souffrir	8:14; 7:15
Le même sort pour tous	9:2; 2:15
La mort arrive à tous	6:3-5; 11:8; 9:5-6
Dieu nous a faits droits	7:29
Le coeur des hommes est plein de méchanceté	9:3

Carte n° 5 **La volonté de Dieu pour l'humanité**

Dieu	12:1-17; 7:29; 2:26
La Maison de Dieu	5:1-2
Dieu tout-puissant	3:10-11; 7:13
Dieu n'aime pas les insensés	5:3-4
Crains Dieu	12:15
La joie, la science et la sagesse sont les dons de Dieu	2:26
La sagesse est difficile à atteindre	7:23-24; 8:16-17

Le livre de l'Ecclésiaste

Ce livre très complexe et parfois contradictoire semble s'interroger sur la tradition biblique selon laquelle tout ce que Dieu a créé est bon et la vie elle-même est un don merveilleux : «Vanité des vanités, tout est vanité».

Mais l'auteur conclut ainsi :

«Souviens-toi de ton créateur pendant les jours de ta jeunesse» et encore :

«Crains Dieu et observe ses commandements. C'est là ce que doit tout homme».

Le sens du temps

1Tout ce qui se produit sur la terre arrive en son temps. **2**Il y a un temps pour naître et un temps pour mourir; un temps pour planter et un temps pour arracher les plantes; **3**un temps pour tuer et un temps pour soigner les blessures; un temps pour démolir et un temps pour construire. **4**Il y a un temps pour pleurer et un temps pour rire; un temps pour gémir et un pour danser. **5**Il y a un temps pour jeter des pierres et un temps pour les ramasser. Il y a un temps pour donner des baisers et un temps pour refuser d'en donner. **6**Il y a un temps pour chercher et un temps pour perdre; un temps pour conserver et un temps pour jeter; **7**un temps pour déchirer et un temps pour coudre. Il y a un temps pour se taire et un temps pour parler. **8**Il y a un temps pour aimer et un temps pour haïr; un temps pour la guerre et un temps pour la paix.

9Quel profit celui qui travaille retire-t-il de sa peine ? **10**J'ai considéré les occupations que Dieu a imposées aux humains. **11**Dieu a établi pour chaque événement le moment qui lui convient. Il nous a aussi donné le désir de connaître l'oeuvre de Dieu dans sa totalité. **12**J'en ai conclu qu'il n'y a rien de mieux pour les humains que d'éprouver du plaisir et de vivre dans le bien-être. **13**Lorsqu'un homme mange, boit et jouit des résultats de son travail, c'est un don de Dieu. **14**J'ai compris que tout ce que Dieu fait existe pour toujours; il n'y a rien à y ajouter ni rien à en retrancher. Dieu agit de telle sorte que les humains reconnaissent son autorité. **15**Ce qui arrive maintenant comme ce qui arrivera plus tard s'est déjà produit dans le passé. Dieu fait que les événements se répètent.

Tiré de : **La Bible en français courant**, 1982, livre de l'Ecclésiaste, chapitre 3. © Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Questionnaire sur l'Ecclésiaste

1. Où se trouve ce livre ? _____

   _____

2. Qui est son auteur ? _____

   _____

3. Quand l'a-t-il écrit ? _____

   _____

4. Ce livre traite de :

   a) la Vanité, ce qui veut dire _____

   b) l'Ordre, ce qui veut dire _____

   c) les gens _____

   Conclusions :

   1) _____

   2) _____

   3) _____

   Alors l'homme sage est _____

   _____

   _____

5. Pourquoi ce livre s'applique-t-il si bien à notre temps ?

   a) Son approche ? _____

   b) La période à laquelle il a été écrit ? _____

   _____

6. Quelles sont les recommandations de l'auteur pour une bonne vie ? _____

   _____

   _____

Profil du livre de Job

A. Prologue 1-2 (le poème commence à partir de 3:3)

*B. Premier cycle de discours

(3:3-26)	Les lamentations de Job
(4-5)	Premier discours d'Élifaz
(6-7)	La réplique de Job
(8)	Premier discours de Bildad
(9-10)	La réplique de Job
(11)	Premier discours de Sofar
(12-14)	La réplique de Job

C. Deuxième cycle de discours

(15)	Deuxième discours d'Élifaz
(16-17)	La réplique de Job
(18)	Deuxième discours de Bildad
(19)	La réplique de Job
(20)	Deuxième discours de Sofar
(21)	La réplique de Job

D. Troisième cycle de discours

(22)	Troisième discours d'Elifaz
(23-24)	La réplique de Job
(25)	Troisième discours de Bildad
(26)	La réplique de Job
(27-28)	La «parabole» de Job
(29-31)	La «parabole» de Job

E.	(32:1-5)	Arrivée d'Élihou
	(32:6-37:24)	Les propos d'Élihou
*F.	(38-40:2)	Du coeur de la tempête le Seigneur répond à Job
	(40:3-5)	La réplique de Job
	(40:6-41:26)	Le Seigneur parle encore
**	(42:1-6)	Job se repent
		Fin du poème

G. Épilogue

(42:7-17)	En prose : le Seigneur rétablit Job

* À étudier en détail
** Passage d'une grande importance

Profil du livre de Job (suite)

La souffrance de Job est le point de départ de cette oeuvre. Un héros d'une grande intégrité est comblé de malheur. Au début, la perte de son bétail, de ses enfants et de sa santé ne lui font pas perdre sa foi en Dieu.

1:20 «Je suis sorti nu du sein de ma mère, et nu je retournerai dans le sein de la terre. L'Éternel a donné, et l'Éternel a ôté : que le nom de l'Éternel soit béni!»

Mais plus tard ses afflictions l'ont amené d'abord :

— à maudire sa propre existence (3:3 «Périsse le jour où je suis né»);

— puis à faire des reproches à Dieu (9:17 «Lui qui m'assaille comme par une tempête, qui multiplie sans raison mes blessures.»);

— et à se vanter (33:9 «Je suis pur, je suis sans péché, je suis net, il n'y a point en moi d'iniquité.»)

À la fin, il se rend compte de la majesté de Dieu, de sa justice et de son droit souverain :

42:2-6 «Je reconnais que tu peux tout, et que rien ne s'oppose à tes pensées. C'est pourquoi je me condamne et je me repens sur la poussière et sur la cendre.»

On ne sait pas plus, au bout du compte le pourquoi du mal dans le monde. Mais l'intérêt de ce livre est qu'il exprime notre propre révolte devant le mal.

«Les légendes sont les seules vraies histoires parce qu'elles parlent des expériences et des réalités les plus profondes.»

G.K. Chesterton

Le docteur Martin Luther King jr

«J'en étais arrivé au point où je ne pouvais plus affronter seul la situation. C'est à ce moment-là que je ressentis l'expérience du divin comme ça ne m'était jamais arrivé auparavant. Il me semblait que j'entendais une voix intérieure rassurante me dire :

> «Luttez pour la justice, luttez pour la vérité, Dieu
> sera toujours à vos côtés...»

Mes doutes ont disparu. J'étais prêt à tout affronter.»

Terry Fox

Plusieurs fois, tout au long de son Marathon, Terry répétait cette phrase : «J'ai rêvé cette nuit-là que j'allais courir à travers tout le Canada. Je ne savais même pas si j'allais être capable de marcher, mais ce rêve, cette fantaisie ne m'ont jamais quitté.»

Terry Fox a écrit à la Société canadienne du cancer en octobre 1979 au sujet de son rêve de courir à travers le Canada pour solliciter des fonds pour la recherche sur le cancer. Dans cette lettre, fort de sa propre expérience, il a constaté : «Il faut que la souffrance arrête à un moment donné.»

Gandhi

Gandhi croyait que si un homme gagnait spirituellement, le monde entier en bénéficierait et si un homme échouait ce serait ainsi un échec pour tout le monde.

À une table ronde, Gandhi a affirmé qu'il ne trahirait jamais les intérêts des «intouchables», même au nom de l'indépendance de l'Inde. «Pour un non-violent, le monde entier est une famille», dit-il.

Écoute dans le vent

Combien de routes un garçon peut-il faire
Avant qu'un homme il ne soit ?
Combien l'oiseau doit-il franchir de mers
Avant de s'éloigner du froid ?
Combien de morts un canon peut-il faire
Avant que l'on oublie sa voix ?

Écoute mon ami, écoute dans le vent
Écoute la réponse dans le vent.

Combien de fois doit-on lever les yeux
Avant que de voir le soleil ?
Combien d'oreilles faut-il aux malheureux
Avant d'écouter leurs pareils ?
Combien de pleurs faut-il à l'homme heureux
Avant que son coeur ne s'éveille ?

Écoute mon ami, écoute dans le vent
Écoute la réponse dans le vent.

Combien d'années faudra-t-il à l'esclave
Avant d'avoir sa liberté ?
Combien de temps un soldat est-il brave
Avant de mourir oublié ?
Combien de mers franchira la colombe
Avant que nous vivions en paix ?

Eh bien mon ami, écoute dans le vent
Écoute la réponse est dans le vent.

Traduction de la chanson «Blowing in the wind» de Bob Dylan.
© 1962 Warner Bros Inc.
Tous droits réservés.
Reproduit avec permission.

Annexe K.35

Bonheur d'occasion

(Rose-Anna Lacasse, femme d'Azarius, souvent en chômage, et mère de dix enfants, mène une bataille quotidienne contre la pauvreté. Il n'y a jamais assez d'argent dans cette famille de Saint-Henri : le jeune fils de Rose-Anna, Daniel, est maladif. Or, il a toujours rêvé d'une flûte... Rose-Anna rend visite à sa fille Florentine, dans le restaurant où elle travaille.)

«Au fond du magasin, Rose-Anna s'était arrêtée au comptoir des jouets. Elle examinait une petite flûte de métal, qu'elle remit vivement à sa place lorsqu'une vendeuse s'approcha. Et Florentine sut qu'entre le désir du petit Daniel et cette flûte brillante il n'y aurait jamais que la bonne intention combattue de sa mère. De même qu'entre son bon, son doux désir d'aider Rose-Anna et le calme que sa mère ne trouverait sans doute jamais, il ne subsisterait, en définitive, que la pointe acérée de ce souvenir même de l'intention. S'échapper, elle seule, de leur vie, c'était déjà beaucoup, c'était déjà très difficile.»

«Elle s'efforça de sourire à sa mère qui, là-bas, avait l'air de lui demander conseil du regard : «Achèterai-je la flûte brillante, la flûte mince et jolie, ou les bas, le pain, les vêtements ?» semblait-elle demander. Qu'est-ce qui est le plus important ? Une flûte comme un éclat de soleil entre les mains d'un petit enfant malade, une flûte joyeuse, qui exhalera des sons de bonheur, ou bien, sur la table, la nourriture de tous les jours ? Toi, Florentine, dis-moi donc ce qui est le plus important.»

«Florentine parvint encore à sourire lorsque Rose-Anna, se décidant enfin à quitter le magasin, lui adressa de la main un petit signe d'adieu, mais elle aurait déchiré en elle à ce moment, si elle l'avait pu, comme on déchire une étoffe, toutes ses intentions impuissantes. En garde contre l'attendrissement son coeur déjà se durcissait.»

Tiré de : **Bonheur d'Occasion** de Gabrielle Roy, éditions Beauchemin Ltée, Montréal, 1965, page 109.
Copyright : Fonds Gabrielle Roy.
Reproduit avec l'aimable autorisation du Fonds Gabrielle Roy.

La mort de Aaron Zev Kushner

«David répondit : «Lorsque l'enfant vivait encore, je jeûnais et je pleurais, car je disais : Qui sait si l'Éternel n'aura pas pitié de moi et si l'enfant ne vivra pas ? Maintenant qu'il est mort, pourquoi jeûnerais-je ? Puis-je le faire revenir ? J'irai vers lui, mais il ne reviendra pas vers moi.»

(II Samuel, 12:22-23)

Le rabbin Kushner a écrit son livre peu après la mort de son fils unique, Aaron, à l'âge de quatorze ans. Aaron souffrait d'une maladie qui accélère le vieillissement. Ce fut le jour de la naissance de leur fille que les Kushner apprirent que Aaron, qui n'avait alors que trois ans, n'atteindrait jamais plus que trois pieds, serait complètement chauve, ressemblerait à un vieillard et mourrait adolescent.

Cette tragédie, apparemment insensée, a rudement mis à l'épreuve la foi des parents de Aaron. Harold Kushner ne veut pas défendre Dieu ni l'excuser. Il veut tout simplement parler, de son coeur blessé, à tous ceux qui souffrent comme lui.

À quoi sert donc la religion ?

De la même façon, je crois fermement que Aaron servait les desseins de Dieu, non pas en étant malade ou en ayant une apparence étrange (il n'y avait aucune raison pour que Dieu ait voulu cela), mais en nous aidant à faire face si courageusement à sa maladie et aux problèmes engendrés par son apparence. Je sais que ses amis et compagnons de classe étaient stimulés par son courage et sa façon de participer pleinement à la vie malgré son handicap. Les gens qui connaissaient notre famille étaient motivés par notre exemple, à affronter les périodes difficiles de leur propre vie avec plus de courage et d'espoir. Je vois en cela la présence de Dieu qui incite les gens sur terre à en aider d'autres lorsqu'ils sont dans la détresse.

Et finalement, à la personne qui demande «À quoi Dieu est-il bon ? Qui a besoin de la religion si les malheurs arrivent autant aux bons qu'aux méchants ?», je réponds que, même si Dieu ne peut empêcher les calamités, il nous donne la force et la persévérance de les surmonter. Où, autrement, obtiendrions-nous ces qualités que nous n'avions pas avant la tragédie ? L'attaque cardiaque qui diminue un homme d'affaires de quarante-six ans ne vient pas de Dieu. Mais sa détermination à changer son style de vie, à la suite de son infarctus, à arrêter de fumer, à se soucier davantage de sa famille plutôt que de faire prospérer son entreprise, après avoir pris conscience de ce qui comptait vraiment pour lui, voilà qui vient de Dieu. Dieu n'est pas responsable des crises cardiaques; elles sont une réponse de la nature à un corps surmené. Mais Dieu soutient la discipline personnelle de cet homme et sa participation accrue à la vie de sa famille.

L'inondation qui dévaste une ville n'est pas un «acte de Dieu», même si les compagnies d'assurances la désignent ainsi. Mais les efforts des gens pour sauver des vies, en risquant leur propre vie pour des inconnus, et la volonté de reconstruire leur communauté après l'inondation, voilà ce que sont les «actes de Dieu».

Lorsque quelqu'un se meurt du cancer, je ne tiens pas Dieu responsable de son cancer et de sa souffrance. Par contre, j'ai trouvé que Dieu donne à ces personnes la force de prendre chaque jour comme il vient, d'être reconnaissantes pour un peu de soleil ou pour une journée où leur souffrance est moins dure à supporter.

Lorsque des gens ordinaires deviennent courageux devant l'adversité, lorsque des gens égoïstes deviennent généreux et héroïques dans les situations d'urgence, je dois me demander où ils ont pris ces qualités qu'ils admettent librement ne pas avoir eues auparavant. D'après moi, c'est un des moyens par lesquels Dieu nous aide quand nous souffrons au-delà des limites de nos forces.

La vie n'est pas juste. Des gens méritants tombent malades, se font voler et sont tués dans des guerres et des accidents. Certains y voient l'injustice de la vie et déclarent : «Dieu n'existe pas, le monde n'est que chaos.» D'autres y voient la même injustice et se demandent : «D'où me vient mon sens de ce qui est juste ou injuste ? D'où me vient que je me sens outragé et indigné, d'où vient mon réflexe instinctif de compassion, lorsque le journal me parle d'un parfait inconnu qui a été blessé par la vie ? Cela ne me viendrait-il pas de Dieu ? N'a-t-il pas semé en moi un peu de Son divin courroux devant l'injustice et l'oppression, tout comme il l'avait fait pour les prophètes de la Bible ? Mon sentiment de compassion devant l'affligé n'est-il pas un simple reflet de cette compassion qu'il ressent en présence de la souffrance de Ses créatures ? La meilleure preuve de l'existence de Dieu résiderait peut-être dans notre façon de réagir à l'injustice de la vie avec compassion et avec une juste indignation. N'est-ce pas la compassion et la colère de Dieu qui agissent à travers nous ?

Seule la religion peut aider une personne affligée à reconquérir par elle-même sa propre estime. La science peut décrire ce qui est arrivé à quelqu'un, mais seule la religion tient compte du caractère tragique de l'événement. Seule la voix de la religion, lorsqu'elle se libère du besoin de défendre et de justifier Dieu pour tout ce qui arrive, peut dire à la personne affligée : «Tu es bon et tu mérites mieux. Laisse-moi m'approcher de toi pour que tu sentes que tu n'es pas seul.»

Personne ne peut éviter de se demander pourquoi les malheurs arrivent aux honnêtes gens. Tôt ou tard, quelqu'un d'entre nous joue l'un des rôles de l'histoire de Job, que ce soit comme victime d'une tragédie, comme membre de la famille ou comme ami consolateur. Les questions ne changent jamais; la recherche d'une réponse satisfaisante continue.

Y a-t-il une réponse à la question : «Pourquoi le malheur arrive-t-il à des personnes qui ne le méritent pas ?»

Cela dépend de ce que nous entendons par «réponse». Si nous voulons dire : «Est-il un mot, une phrase qui donnent un sens à tout ?» — Pourquoi le cancer se trouve-t-il dans le monde ? Pourquoi mon père a-t-il un cancer ? Pourquoi l'avion s'est-il écrasé ? Pourquoi mon enfant est-il mort ? —, il n'y a alors probablement pas de réponse satisfaisante. Nous pouvons offrir des explications savantes, mais, en fin de compte, quand nous avons rempli tous les espaces de la grille de mots croisés et que nous nous sentons très fiers de notre habileté, la douleur, l'angoisse et le sens de l'injustice sont toujours là.

Mais le mot «réponse» peut vouloir dire «réaction» aussi bien qu'«explication»; en ce sens, il peut bien y avoir une réponse satisfaisante aux tragédies de notre vie. La réponse serait la réaction de Job dans la version de MacLeish : pardonner au monde de ne pas être parfait, pardonner à Dieu de ne pas rendre le monde meilleur, de laisser souffrir nos proches et continuer à vivre malgré tout.

En dernière analyse, la question «Pourquoi des malheurs arrivent à des personnes qui sont bonnes» se transpose en d'autres questions très différentes; elles ne visent pas à comprendre pourquoi ceci est arrivé, mais comment nous réagirons, et ce que nous avons l'intention de faire maintenant que c'est arrivé.

Êtes-vous capables de pardonner et d'accepter d'aimer un monde qui vous a déçus parce qu'il n'est pas parfait ? un monde où il y a tant d'injustices et de cruautés, de maladies et de crimes, de tremblements de terre et d'accidents ? Pouvez-vous lui pardonner ses imperfections et l'aimer parce qu'il est capable de contenir tant de beauté et de bonté, et parce que c'est le seul monde que nous ayons ?

Êtes-vous capables de pardonner aux gens qui vous entourent, de les aimer même s'ils vous ont blessés et vous ont laissé tomber en n'étant pas parfaits ? Pouvez-vous leur pardonner et les aimer, parce qu'il n'y a personne de parfait et que ne pas pouvoir aimer des gens imparfaits, c'est se condamner soi-même à la solitude ?

Êtes-vous capables de pardonner à Dieu et de L'aimer même si vous avez découvert qu'Il n'était pas parfait, même s'Il vous a laissé tomber et qu'Il vous a déçus en permettant à la malchance, à la maladie et à la cruauté de son Univers de vous atteindre ? Pouvez-vous apprendre à L'aimer et à Lui pardonner malgré Ses limites, comme Job le fait ? Comme vous avez appris un jour à pardonner à vos parents et à les aimer même s'ils n'étaient pas aussi sages, aussi forts ou aussi parfaits que vous en auriez eu besoin ?

Si vous pouvez faire tout cela, seriez-vous aussi prêts à reconnaître que la capacité de pardonner et la capacité d'aimer sont les armes que Dieu nous a données pour nous permettre de vivre pleinement, courageusement et en donnant un sens à ce monde moins que parfait ?

Je pense à Aaron et à tout ce que sa vie et sa mort m'ont enseigné, et je me rends compte de ce que j'ai perdu et de ce que j'ai gagné. Hier me semble moins pénible, et je n'ai pas peur de demain.

Tiré de : **Pourquoi le malheur frappe ceux qui ne le méritent pas ?** de Harold S. Kushner, éditions Primeur Inc., Montréal, 1985, pages 166, 167, 168, 169, 173 et 174.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Primeur Sand.

À Villequier

À Villequier constitue le sommet de **Pauca meae** et du drame humain des **Contemplations**. La plus grande partie du poème a été composée dès 1844, mais Hugo a ajouté quelques strophes en 1846 et daté l'ensemble du 4e anniversaire de la mort de Léopoldine, sans doute pour marquer que le temps ne changerait plus rien à sa résignation désolée. Mûri par la douleur, le poète dépasse les querelles d'écoles littéraires; il approfondit sa communion avec l'humanité souffrante et retrouve, au fond de son coeur, les accents pathétiques qui, depuis le livre de Job, dans la Bible, ont chanté le malheur incompréhensible de l'homme et la soumission à la volonté de Dieu (IV, 15).

Maintenant que Paris, ses pavés et ses marbres,
Et sa brume et ses toits sont bien loin de mes yeux;
Maintenant que je suis sous les branches des arbres,
Et que je puis songer à la beauté des cieux;

Maintenant que du deuil qui m'a fait l'âme obscure
Je sors, pâle et vainqueur,
Et que je sens la paix de la grande nature
Qui m'entre dans le coeur;

Maintenant que je suis, assis au bord des ondes,
Ému par ce superbe et tranquille horizon,
Examiner en moi les vérités profondes
Et regarder les fleurs qui sont dans le gazon;

Maintenant, ô mon Dieu, que j'ai ce calme sombre
De pouvoir désormais
Voir de mes yeux la pierre où je sais que dans l'ombre
Elle dort pour jamais;

Maintenant qu'attendri par ces divins spectacles,
Plaines, forêts, rochers, vallons, fleuve argenté,
Voyant ma petitesse et voyant vos miracles,
Je reprends ma raison devant l'immensité :

Je viens à vous, Seigneur, père auquel il faut croire;
Je vous porte, apaisé,
Les morceaux de ce coeur tout plein de votre gloire
Que vous avez brisé.

Je viens à vous, Seigneur! confessant que vous êtes
Bon, clément, indulgent et doux, ô Dieu vivant!
Je conviens que vous seul savez ce que vous faites,
Et que l'homme n'est rien qu'un jonc qui tremble au vent;

Annexe K.38

Je dis que le tombeau qui sur les morts se ferme
Ouvre le firmament;
Et que ce qu'ici-bas nous prenons pour le terme
Est le commencement;
Je conviens à genoux que vous seul, père auguste,
Possédez l'infini, le réel, l'absolu;
Je conviens qu'il est bon, je conviens qu'il est juste
Que mon coeur ait saigné, puisque Dieu l'a voulu!

Je ne résiste plus à tout ce qui m'arrive
Par votre volonté
L'âme de deuils en deuils, l'homme de rive en rive,
Roule à l'éternité.

Victor Hugo

Univers des Hébreux

Le diagramme ci-dessus représente une coupe verticale de l'univers tel que le concevaient les Hébreux de l'Antiquité. Le monde, plat et rond, s'appuyait sur des colonnes (Job 9:6; I Sam. 2:8; Ps. 104:5). Au-dessus s'étendait le vaste et solide dôme du firmament soutenu par les piliers des montagnes (Job 26:11; 37:18). Sous la Terre et au-dessus du firmament, il y avait de l'eau, divisée par Dieu au moment de la création (Gen. 1:6,7; voir Ps. 24:2; 148:4). Les inondations provenaient «des grandes profondeurs» sous la Terre et la pluie tombait par les fenêtres du firmament (Gen. 7:11; 8:2). Le Soleil, la Lune et les étoiles parcouraient le firmament ou y étaient fixés (Ps. 19:4,6). Au sein de la Terre se trouvait le schéol, ou séjour des morts (Nom. 16:30-33; Ésaïe 14:9,15).

La goutte de pluie

Je cherche une goutte de pluie
Qui vient de tomber dans la mer.
Dans sa rapide verticale
Elle luisait plus que les autres.

Car seule entre les autres gouttes
Elle eut la force de comprendre
Que, très douce dans l'eau salée,
Elle allait se perdre à jamais.

Alors je cherche dans la mer
Et sur les vagues, alertées,
Je cherche pour faire plaisir
À ce fragile souvenir
Dont je suis seul dépositaire.

Mais j'ai beau faire, il est des choses
Où Dieu même ne peut plus rien
Malgré sa bonne volonté
Et l'assistance sans paroles
Du ciel, des vagues et de l'air.

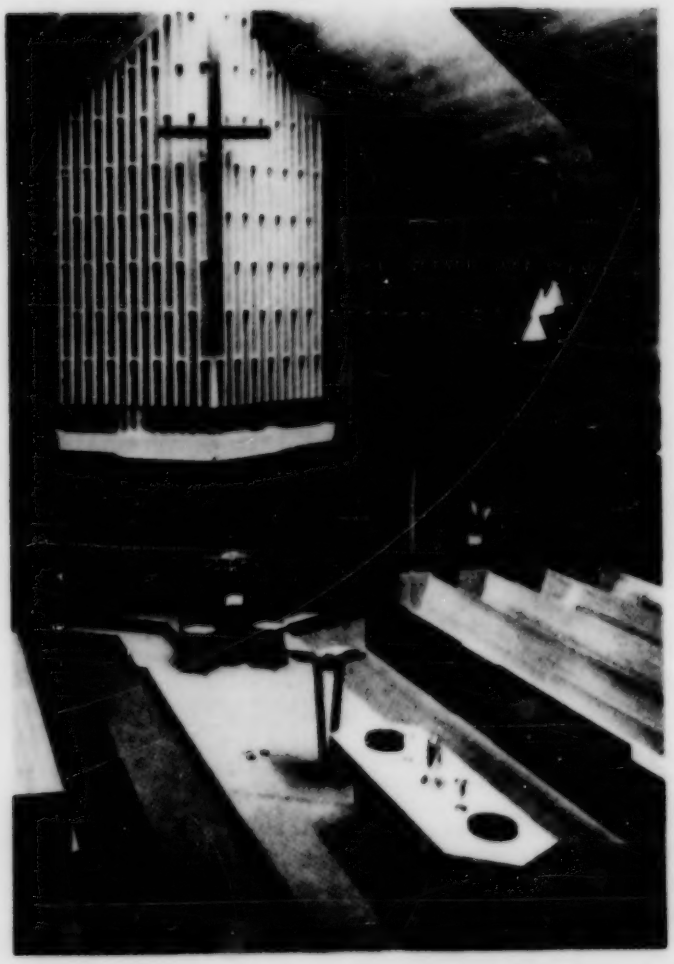
Tiré de **La folie du monde** de Jules Supervielle, éditions Gallimard, Paris.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gallimard.

MODULE 2

La nature religieuse de la personne

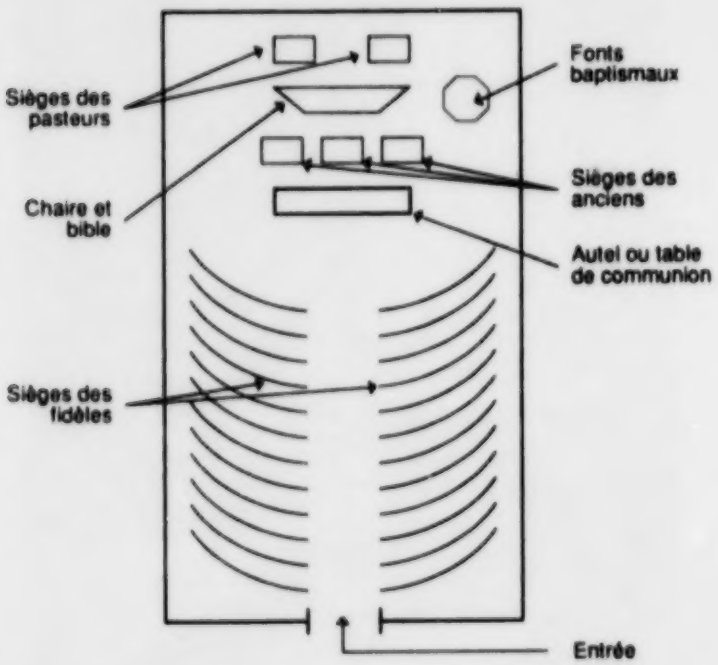
Annexes L

Intérieur d'une église



G/H Photographers
and Condit Studios
from «Crossroads»,
1963.
Reproduit avec leur
aimable autorisation.

Croquis architectural d'une église protestante



La théologie doit être comprise en observant le plan d'une église. L'église est l'endroit où la parole de Dieu est prêchée et où les sacrements sont administrés.

L'autel ou table de communion nous rappelle le sacrifice de Jésus pour la famille composée des croyants du Nouveau Testament. Il est parfois situé au centre de l'église et les fidèles l'entourent.

La chaire et la bible ne sont pas séparées. La parole écrite de Dieu est la même que celle que transmettent les sermons. La chaire devrait être surélevée pour que tous les fidèles puissent la voir, mais pas au point de les séparer du pasteur.

Les fonts baptismaux ont un emplacement digne de leur signification; ils rappellent aux fidèles leur entrée dans la famille de Dieu et ils sont utilisés pour la cérémonie du baptême.

Les fidèles, pour exprimer le caractère familial de leur église, sont réunis autour de l'autel, de la chaire et des fonts baptismaux. Au sein de cette famille, le choeur doit être situé de façon à prendre en charge la direction musicale, mais sans être séparé des fidèles.

Modèle de culte de l'Église Unie du Canada

La forme du culte peut varier d'une communauté à l'autre, selon les traditions locales, l'orientation du pasteur et de la paroisse, la taille de la communauté et son insertion urbaine ou rurale. La liturgie de l'Église propose plusieurs ordres du culte, inspirés des traditions de l'Église chrétienne. En voici un exemple :

— Invocation
— Cantique de louange
— La Volonté de Dieu (loi)
— Confession des péchés
— Déclaration de la Grâce
— Confession de la foi
— Cantique (gloria)
— Lectures bibliques
— Prière
— Prédication
— Annonces — Offrande
— Cantique
— Prière d'intercession — Notre Père
— Liturgie de la Sainte-Cène*
— Cantique
— Bénédiction

* Le sacrement de la Sainte-Cène (communion) est célébré en principe le premier dimanche du mois et à l'occasion des fêtes chrétiennes.

Tiré de : **L'Église Unie du Canada**, p. 10.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'Église Unie du Canada.

Culte principal du dimanche

Invitation au recueillement

Dieu est esprit, et il faut que ceux qui l'adorent, l'adorent en esprit et en vérité. (Jean 4:14).

Recueillement de l'assemblée

Invocation

Notre aide soit au nom de Dieu, qui a fait les cieux et la terre, et qui nous a rachetés par Jésus-Christ. Amen.

Cantique

La Loi de Dieu

Mes frères, c'est par la loi que nous vient la connaissance du péché, car, comme le dit saint Paul, la loi est comme un guide pour nous conduire au Christ, afin que nous soyons justifiés par la foi. (Romains 3:20 et Galates 3:24).

Écoutez donc avec attention la lecture des Dix Commandements de la loi de Dieu, telle qu'elle fut proclamée devant le mont Sinaï au peuple d'Israël. (Exode 20:2-17).

Écoute, Israël, je suis l'Éternel, ton Dieu,
Tu n'auras pas d'autre Dieu devant ma face,
Tu ne te feras pas d'image taillée,
Tu ne prendras pas en vain le nom de l'Éternel,
Souviens-toi du jour du repos pour le sanctifier,
Honore ton père et ta mère,
Tu ne tueras point,
Tu ne commettras point d'adultère
Tu ne déroberas point,
Tu ne diras point de faux témoignage
Tu ne convoiteras point.

Écoutez encore le **Sommaire de la Loi**, comme notre Seigneur l'a donné dans l'Évangile :

Tu aimeras le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de toute ton âme et de toute ta pensée. C'est là le grand, le premier commandement. Et voici le second, qui lui est semblable : Tu aimeras ton prochain comme toi-même. De ces deux commandements dépendent toute la loi et les prophètes. (Matthieu 22:37-40).

Chant spontané n° 193
Strophe 2. Mélodie page 44.
(Dans l'attitude de la prière)

Remplis-moi d'un esprit qui me fasse comprendre
Ce qu'ordonnent de moi tes saintes volontés,
Et réduis mes désirs au seul désir d'entendre
Tes hautes vérités

Confession des péchés

Mes frères, comme nous sommes bien loin d'observer fidèlement la loi que le Seigneur nous a fait connaître, nous invitons chacun de vous à faire une humble confession de ses péchés, en suivant du coeur ces paroles :

Seigneur Dieu, Père éternel et tout-puissant, nous reconnaissons et nous confessons devant ta sainte majesté, que nous sommes de pauvres pécheurs, enclins au mal, incapables par nous-mêmes de faire le bien, et qui transgressons tous les jours et en plusieurs manières tes saints commandements, ce qui fait que nous attirons sur nous, par ton juste jugement, la condamnation et la mort.

Mais, Seigneur, nous avons une vive douleur de t'avoir offensé et nous nous condamnons, nous et nos vices, avec une sérieuse repentance, recourant humblement à ta grâce et te suppliant de subvenir à notre misère.

Veuille donc avoir pitié de nous, Dieu très bon, Père de miséricorde, et pardonne-nous nos péchés pour l'amour de Jésus-Christ, ton Fils, notre Seigneur.

Accorde-nous aussi et nous augmente continuellement les grâces de ton Saint-Esprit, afin que, reconnaissant de plus en plus nos fautes, et en étant vivement touchés, nous y renoncions de tout notre coeur et nous portions des fruits de justice et de sainteté, qui te soient agréables par Jésus-Christ, notre Seigneur. Amen.

Chant spontané n° 147
(Dans l'attitude de la prière)

Seigneur! du sein de la poussière
Mon âme crie à toi.
Descends, ô Dieu! Dans ma prière
Que je te sente en moi!
Je ne veux plus l'ombre qui passe,
L'image qui pâlit,
Mais la substance de ta grâce,
Toi-même, ton Esprit.

Promesses de grâce

Mes frères, si vous sentez votre misère, si vous vous repentez de vos fautes et désirez en être purifiés, nous vous invitons à vous approprier les paroles de grâce que nous présente la Parole de Dieu.

Prêtez l'oreille et venez à moi, écoutez et votre âme vivra, dit notre Dieu. (Esaïe 28:23).

Je ne mettrai point dehors celui qui vient à moi, dit le Seigneur. (Jean 6:37).

Que le Dieu tout-puissant nous fasse miséricorde, et qu'il nous accorde la rémission de nos péchés, comme il l'a promis à tous ceux qui les confessent, qui se repentent et qui croient. Amen.

Chant spontané n° 277
Strophe 2.
(Dans l'attitude de la prière)

Ah! ma misère est grande, — Mais tu m'as pardonné!
Sainte et vivante offrande — Pour moi tu t'es donné!
Et de toute souillure, — Par le sang de ta croix,
Mon âme devient pure, — Tu l'as dit, je le crois.
Sur toi je me repose, — Ô Jésus, mon Sauveur!
Que faut-il autre chose — Pour un pauvre pécheur ?

Confession de foi

Mes frères, confessons la foi chrétienne, en disant dans la communion de l'Église universelle :

Je crois en Dieu, le Père tout-puissant, Créateur du ciel et de la terre.

Je crois en Jésus-Christ, son Fils unique, notre Seigneur, qui a été conçu du Saint-Esprit et qui est né de la Vierge Marie. Il a souffert sous Ponce Pilate; il a été crucifié; il est mort; il a été enseveli; il est descendu aux enfers. Le troisième jour, il est ressuscité des morts, il est monté au ciel, il s'est assis à la droite de Dieu, le Père tout-puissant. C'est de là qu'il viendra pour juger les vivants et les morts.

Je crois au Saint-Esprit.

Je crois en la sainte Église universelle, la communion des saints, la rémission des péchés, la résurrection des morts et la vie éternelle. Amen.

Chant spontané n° 110
(Strophe 11)
(Debout)

Gloire soit au Saint-Esprit! — Gloire soit à Dieu le Père!
Gloire soit à Jésus-Christ! — Notre Sauveur, notre frère,
Son immense charité — Dure à perpétuité!

Prière principale

Le pasteur ne manquera pas d'adresser à Dieu des requêtes pour les familles, pour les malades, pour les incroyants, pour le troupeau, pour l'Église, pour la société humaine. Il y joindra des demandes pour des sujets spéciaux suggérés par les circonstances du moment. Cette prière sera suivie de l'**Oraison dominicale**. (À l'unisson)

Notre Père qui es aux Cieux, que ton nom soit sanctifié! Que ton règne vienne! Que ta volonté soit faite sur la terre comme au ciel! Donne-nous aujourd'hui notre pain quotidien. Pardonne-nous nos offenses, comme nous pardonnons aussi à ceux qui nous ont offensés. Et ne nous induis pas à la tentation, mais délivre-nous du mal, car c'est à toi qu'appartiennent le règne, la puissance et la gloire, aux siècles des siècles. Amen.

Offrande

Mes frères, présentons notre offrande au Seigneur, suivant la recommandation apostolique, comme un sacrifice offert avec joie et reconnaissance. Jésus a dit : Il y a plus de bonheur à donner qu'à recevoir. (Actes 20:35).

Dédicace de l'offrande (courte prière)

Annonces

Cantique

Lecture de l'Écriture sainte

Chant spontané n° 229
Strophe 7. Air du n° 199 (Assis)

Par ta parole, ô Dieu, par ta puissante grâce,
Régénère nos coeurs, et viens régner en moi.
Et jusqu'à la journée où je verrai ta face,
Qu'ici-bas, en croyant, je marche devant toi.

Prédication suivie d'une **Prière**

Cantique

Bénédiction :

L'Éternel vous bénisse et vous conserve! L'Éternel vous regarde d'un oeil favorable et vous soit propice! L'Éternel tourne sa face vers vous et vous donne la paix et les vrais biens! Allez en paix et que le Dieu de paix soit avec vous et vos familles! Amen.

Tiré de : **Manuel du culte public et du culte de famille**, à l'usage des Églises protestantes françaises du continent américain. Bureau de l'Aurore, Montréal, 1945, pages 12 à 17.
Reproduit avec l'aimable autorisation du Bureau de l'Aurore.

Temple hindou

Le temple représente un élément important de l'expression religieuse hindoue. Parce que l'hindouisme comporte de nombreuses divinités et que chacun peut en principe adorer la divinité de son choix et lui construire un temple, il en résulte donc une grande variété de temples. Les styles varient selon les époques et les régions.

Tout en reconnaissant le caractère arbitraire d'une telle opération, on se permettra ici de diviser les temples hindous en trois catégories. Cette division repose en bonne partie sur une question très simple : qui participe aux fêtes que l'on célèbre dans tel temple, et surtout qui paie la note ? Si c'est une lignée (ou même toute une sous-caste), on aura un **temple de lignée** (ou de sous-caste); si tout un village ou la plus grande partie de ses habitants participent, on parlera d'un **temple de village**. **Le grand temple** est quelque chose de plus complexe : il permet le rassemblement de pèlerins et on y vénère l'une ou l'autre des grandes divinités de l'hindouisme, mais beaucoup d'autres dieux y ont aussi leur niche.

Une petite cellule cubique à une porte, où la divinité est représentée, constitue l'élément essentiel et suffisant à la désignation de temple. Cette petite cellule s'appelle **le saint des saints**, chambre d'offrandes ou **garbhagriha**. Ce lieu, aux dimensions restreintes, souligne l'intimité qui doit régner entre le dévôt et son dieu d'élection. L'hommage quotidien à la divinité n'exige pas la présence d'une foule.

Généralement, on a construit les temples près des sources, des rivières, des rochers, des montagnes, des bosquets et des jardins d'amusement; ce sont en quelque sorte des lieux de prédilection de dieux. Le temple de lignée et le temple de village présentent des dimensions généralement modestes, mais le grand temple réunit des structures décorées avec art et des surfaces planes fonctionnelles. On y trouve des tours, des salles d'assemblée, des chambres d'offrandes, des déambulatoires, des réservoirs de purification, etc.

L'architecture s'est appliquée à représenter la signification du temple. Pour l'hindou, les montagnes sont les demeures des dieux. La structure pyramidale au-dessus de la chambre des offrandes est un élément prépondérant de l'architecture des temples. À l'image de la montagne, le temple est considéré comme la demeure des dieux. Ainsi, en offrant le gîte à de nombreuses divinités, les grands temples, comme tout temple, contribuent à rendre les dieux visibles. De plus, comme le mentionne la légende à propos du mont Méru, le temple est le centre du monde, le support cosmique ou l'axe de la terre. Généralement, la chambre des offrandes, comme le temple d'ailleurs, s'ouvre vers le soleil levant.

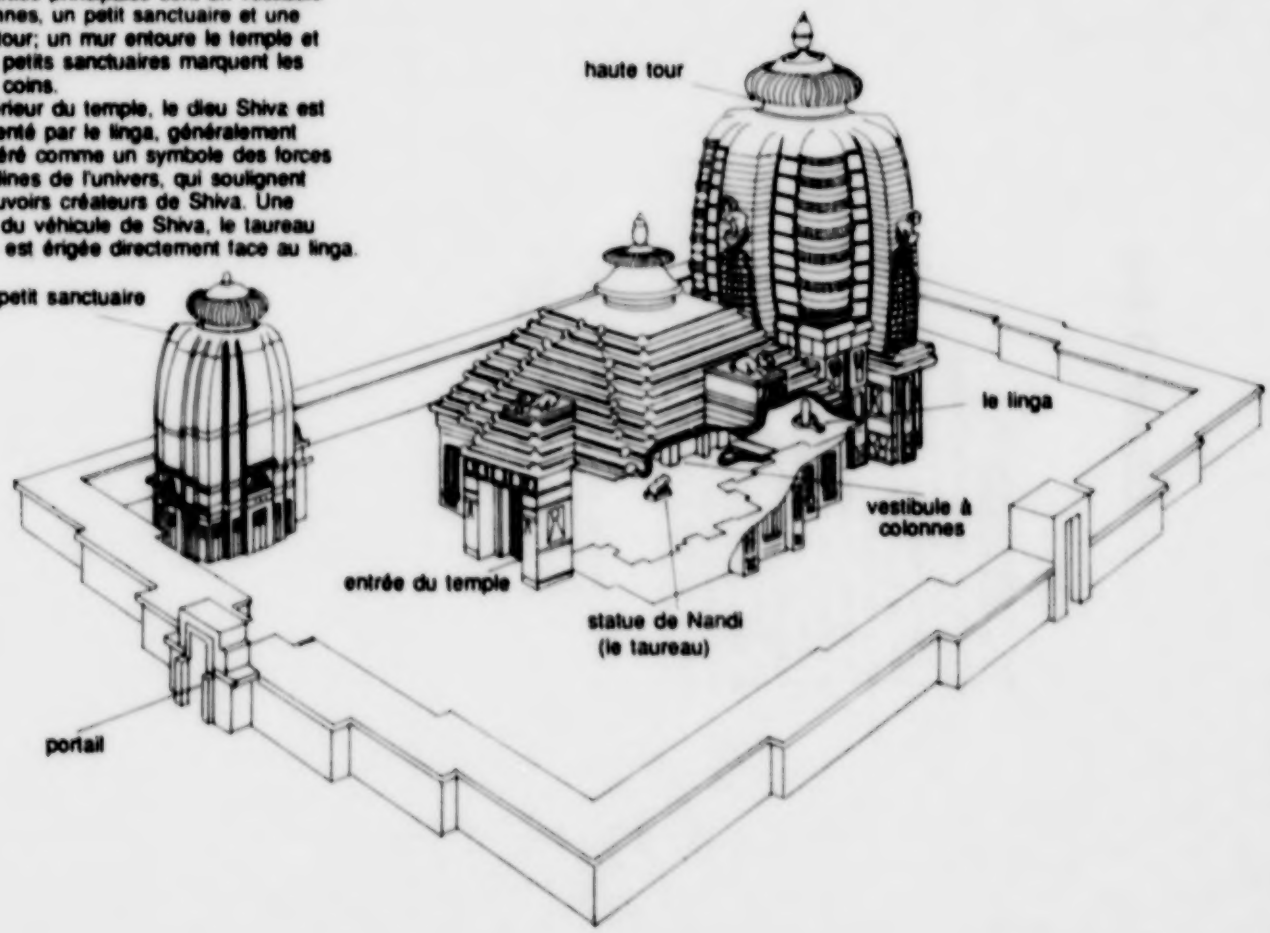
Celui qui va au temple vit un contact avec le divin. Aller au temple permet d'obtenir la santé, la prospérité, une bonne récolte, une vie meilleure dans le futur, le succès, le bonheur, un fils, etc...

Le temple religieux est en même temps un centre social et culturel. Ses salles à colonnes servent aux danses, aux présentations théâtrales, aux spectacles musicaux, à la récitation de textes sacrés, à la discussion, à l'enseignement, etc... C'est un lieu de rapprochement avec la mythologie et l'histoire (textes et sculptures) et un lieu d'appel à des idéaux par l'enseignement et la spiritualité vécue.

Un temple hindou

Croquis d'un temple hindou.

Les parties principales sont un vestibule à colonnes, un petit sanctuaire et une haute tour; un mur entoure le temple et quatre petits sanctuaires marquent les quatre coins.
À l'intérieur du temple, le dieu Shiva est représenté par le linga, généralement considéré comme un symbole des forces masculines de l'univers, qui soulignent les pouvoirs créateurs de Shiva. Une statue du véhicule de Shiva, le taureau Nandi, est érigée directement face au linga.



Ésaïe 9:5-6

Car un enfant nous est né,
un fils nous est donné.
Dieu l'a chargé d'exercer l'autorité
On lui donne ces titres :
Conseiller merveilleux,
Dieu fort, Père pour toujours,
Prince de la paix.
Il a mission d'étendre son autorité
et d'assurer une paix sans fin.
Il occupera le siège royal de David
et régnera sur son empire,
pour l'affermir et le maintenir
en établissant le droit et l'ordre de Dieu,
dès à présent et pour toujours.
Voilà ce que fera le Seigneur de l'univers
dans son ardent amour.

Tiré de : **Bible en français courant**, 1982
© Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation
de la Société biblique canadienne.

L'«Electronic Church» aux États-Unis

En janvier 1921, dès les débuts de la radio, apparaissent des émissions religieuses; la première, à Pittsburgh, se borne à retransmettre un culte dominical protestant. Les programmes se multiplient rapidement, au départ avec des tranches horaires obtenues sur des chaînes commerciales. L'un d'eux, fort connu, **L'heure du réveil à l'ancienne mode**, créé en 1934, marque par son titre la nostalgie du «réveil» au XIX^e^ siècle. Or, la mise en oeuvre de l'émission se situe en pleine dépression économique.

La prolifération des programmes permet à des «charlatans» et à des porte-parole de sectes de profiter amplement du média. Aussi, en 1944, un ensemble de prédicateurs et de pasteurs chrétiens fondent une association, la National Religious Broadcasters (NRB), qui assure un label doctrinal et un code de bonne conduite aux prédicateurs qui adhèrent à sa charte. La NRB joue toujours un rôle important; lors de sa convention de 1986 à Washington, des douzaines de sénateurs et membres du Congrès viennent s'y montrer, sous l'oeil complaisant des caméras de la télévision religieuse.

Après la Seconde Guerre mondiale, des stations de radio privées, spécifiquement religieuses, se multiplient : il y en a six cents en 1977. Les évangéliques protestants, «nés à nouveau» (born again), accaparent largement ces radios spécialisées. À partir de 1945, l'activité radiophonique religieuse s'internationalise.

De puissants émetteurs, à Monaco, Tanger, Manille, etc., permettent d'arroser le globe. L'origine américaine des programmes, leur contenu, sinon toujours politique du moins conservateur, suscitent l'hostilité. Ainsi, l'Éthiopie révolutionnaire confisque en 1977 l'émetteur qui y opérait depuis 1963.

Dès l'apparition d'une télévision à large public, entre 1950 et 1955, des émissions religieuses se multiplient rapidement. Encore une fois, les protestants fondamentalistes réussissent à dominer largement le nouveau média. Ils appartiennent notamment au Renouveau charismatique qui s'est développé à partir de 1947. C'est notamment le cas d'un pionnier, Rex Humbard, né dans une famille de prédicateurs itinérants. En 1952, il fonde une Église à Akron, Ohio, d'où il diffuse le culte dominical à la télévision. Son programme connaît le succès. Pour auditorium, Humbard fait construire une «cathédrale pour demain», avec huit mille places. Comme la plupart de ses confrères, il n'hésite pas à utiliser les techniques télévisuelles à la pointe du progrès. Sur la «scène», il y a un orchestre; entre deux intermèdes musicaux, Humbard et les membres de sa famille chantent et s'adressent aux téléspectateurs comme s'il s'agissait d'un public dans une église. Vers 1970, 220 stations transmettent son programme dominical. L'«Église électronique» dans son ensemble va utiliser des ingrédients similaires : les émissions comportent presque toujours une partie «spectacle», avec parfois des vedettes connues.

Rex Humbard, comme nombre de ses confrères, sollicite l'argent des auditeurs; avec les dons, il crée des maisons de retraite, des colonies de vacances, etc. Tel un chef d'entreprise trop ambitieux, il rencontre en 1973 des difficultés financières passagères, ce qui est le lot d'autres pasteurs de l'«Église électronique». Tous connaissent aussi la nécessité de se ménager de bonnes relations avec les pasteurs d'églises locales. Humbard considère que son ministère contribue à remplir les temples. En tout cas, des études sociologiques montrent que le public est largement commun aux deux modes de religion.

Oral Roberts, né en 1918, est le «modèle» des prédicateurs audiovisuels. Installé vers 1950 à Tulsa, Oklahoma, il pratique des rites miraculeux de guérison, à la radio, puis à la télévision.

En 1981, il fonde un complexe hospitalier, la «Cité de la foi» (294 lits), où l'on soigne «mentalement, physiquement et spirituellement». Coût : 150 millions de dollars; lui-même et ses confrères expriment des demandes répétées d'argent au cours de leurs programmes. Cependant le don de l'auditeur est présenté comme un mode de participation à leur idéal : par une contribution modeste, l'auditeur réalise, en effet, un mode de participation social, concrétisé par la réception d'un abondant courrier.

On peut dresser une typologie des prédicateurs électroniques. Les «faiseurs de miracles» sont les plus nombreux : citons Jimmy Swaggart, Don Stewart, Morris Cerullo; chacun a son style et s'adresse à un certain public. Un second type est celui des «gagneurs d'âmes», dont Billy Graham est le plus connu. Il y a les «prophètes» apocalyptiques, tel Hal Lindsey, auteur d'un best-seller, **Feue planète Terre**. On compte aussi les «optimistes» pour qui la foi apporte le bonheur : le «modèle» en est Robert Schuller, également auteur d'un livre à succès en 1985, **The Be (Happy) Attitude**. Enfin, il y a les «politiques», très engagés, surtout à droite, tel que Jerry Falwell et sa «majorité morale». Parmi eux, il y a aussi «Pat» Robertson : moins extrémiste que Falwell, il vise la candidature du Parti républicain, pour la succession de Reagan à la présidence des État-Unis.

Selon une enquête de 1985, l'émission (quotidienne) de Robertson (**The 700 Club**) touche seize millions de foyers. Swaggart en atteint neuf millions. Falwell, Roberts, Schuller ont chacun des millions d'auditeurs et de téléspectateurs. Leur éventuel rôle politique n'est donc pas négligeable. Certes, nombre de prédicateurs se veulent politiquement neutres, mais l'idéologie qu'ils défendent est droitière et en tout cas conservatrice. Tous sont des défenseurs de la famille traditionnelle et combattent l'avortement, la pornographie, etc.

La télévision religieuse répond certainement à des besoins; du fait de l'extension des zones d'urbanisation et des distances, il n'est pas toujours simple pour un croyant de trouver dans un voisinage accessible l'église qui lui convient. La radio et la télévision religieuses baignent le pays; elles contribuent à faire persister, sur des modes nouveaux, la prédominance protestante traditionnelle. Hormis de rares et passagères exceptions, les catholiques, les juifs et les protestants libéraux n'ont pas su utiliser l'audiovisuel, et notamment la télévision, à leur avantage. Le style de cette dernière — simple, direct, affectif — correspond mieux au type de message que transmettent les prédicateurs évangéliques.

L'«Église électronique» est-elle, en définitive, la mise en oeuvre d'un idéal religieux, du «show-business» ou du «business» tout court ? Ces trois aspects sont inséparables, ce qui correspond bien au mode de fonctionnement plus général de la société américaine.

Article de Jacques Gutwirth tiré de **L'État des religions**, éditions Boréal Express, Montréal, 1987, pages 622 à 624.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Boréal Express.

Les religions dites «primitives»

Les membres d'une société primitive ne font aucune distinction entre la religion et les autres aspects de la vie

En Afrique, en Amérique et en Australasie vivent quelque 250 millions d'indigènes appartenant à un groupe social dit «primitif». Pour ces hommes, religion et culture sont presque synonymes, ou, comme l'a dit un auteur africain, «la vie tout entière est religieuse».

On a défini la religion comme la tentative particulière de chaque société d'exprimer le sens de son existence. Son environnement est souvent hostile à l'homme. Les cyclones, le mauvais temps, l'activité des volcans, les guerres, la famine et la maladie, la pauvreté et l'oppression viennent déséquilibrer son existence. La religion lui fournit alors le cadre spirituel qui lui permet de s'accommoder à son environnement et de donner un sens à son expérience.

Les religions dites «primitives» sont celles de groupes humains qui ignorent l'écriture. Elles n'ont de ce fait pas de livres sacrés. Par contre, leurs croyances se transmettent oralement d'une génération à l'autre. Nombre de ces sociétés primitives ont résisté durant des siècles à la poussée des grandes religions — que ce soit celle de l'hindouisme, du bouddhisme, du christianisme ou de l'islam. D'autres ont extérieurement accepté la nouvelle religion sans pour autant renoncer aux coutumes ancestrales. Il y a donc eu mélange de religions (syncrétisme) — qu'il s'agisse du christianisme mexicain, de l'hindouisme balinais, de l'islam malais, du vaudou antillais, de certaines églises indépendantes africaines ou des sectes messianiques mélanésiennes.

Les rites

Pour la plupart de ces peuplades, surtout en Afrique, la vie est jalonnée d'une série de rites. Chaque étape de la vie, chaque «crise» est marquée par une cérémonie : la naissance, la puberté, le mariage, la mort. Mais les épreuves, comme la maladie ou la stérilité, un malheur ou une mort prématurée, ont également leurs rites. Presque chaque soir, on entend le bruit du tam-tam, accompagnant les chants et les danses rituels.

L'initiation

Pour Kiplagat, un jeune Nandi du Kenya occidental, la circoncision est le moment le plus important de sa vie. La rapide incision, point culminant d'un long rituel, marque la coupure avec son enfance et le fait entrer dans le monde des adultes. Ce rite d'initiation est un leg du passé, évoquant le temps où les Nandis étaient une peuplade guerrière et où chaque jeune homme devait aller quelque temps à la guerre.

Bien qu'aujourd'hui la plupart des Nandis aient accepté une forme de christianisme, ils continuent en général à se soumettre aux rites d'initiation traditionnels sous la surveillance des anciens de la tribu. Le symbolisme de ces rituels renforce l'optique traditionnelle et aide l'individu et la communauté à maintenir leur identité propre au sein d'un monde en pleine évolution.

Épreuves

Pour Metson, ménagère dépressive de Tawang — un village de pêcheurs du Kelantan en Malaysia — un événement important est en train de se produire. Elle est en transe, et un chaman malais questionne l'esprit qui la possède. Elle souffre, croit-on, d'une maladie ou de la «perte» de son âme, provoquée par les esprits malveillants qui ont pénétré dans son corps et en ont troublé «l'équilibre humoral».

Le but de la séance est d'exorciser l'esprit et ainsi de lui restaurer son âme. Pour y arriver, le chaman doit entrer lui-même en transe et, par l'intermédiaire de son «esprit familier», interroger celui de Metson. Une fois qu'il a identifié l'esprit et déterminé la cause de la possession, il doit le renvoyer dans sa «demeure».

Metson ne reste pas passive. Elle doit désirer fermement le départ de l'esprit. Lorsque le chaman l'a fait entrer en transe, l'esprit peut être amené au grand jour et repris efficacement. Ainsi, le diagnostic et la guérison se font publiquement. Le soir suivant, Metson participera à un genre de comédie pour marquer la réussite de l'exorcisme.

Metson vit dans une communauté musulmane, où la femme n'a presque aucun statut religieux ou social et peut être répudiée à n'importe quel moment. L'exorcisme est pour elle une sorte de psychothérapie, particulièrement nécessaire lorsque la maladie est due à des tensions sociales. Lors de la cérémonie, elle peut extérioriser ses émotions et se retaire à son rôle dans la société.

Croyances

Les croyances religieuses des sociétés primitives sont évidemment très variées. Nombre d'entre elles dépendent de leur environnement. Mais même si des éléments diffèrent d'un groupe à l'autre, il y a tout de même certains aspects communs, en particulier la croyance en la proximité des esprits et des défunts «vivants». Des exemples pris dans différentes tribus africaines permettent d'entrevoir comment ces croyances fonctionnent.

À Ankole, en Ouganda, les Nkores croient en Ruhanga, le Créateur de toutes choses. C'est un dieu personnel mais distant; il est le principe même de l'ordre et par conséquent bon, mais il hésite à se mêler directement aux affaires des hommes. Cette idée revient dans d'autres religions africaines, comme en témoigne le mythe suivant, venu d'Afrique occidentale :

«Il y avait une fois une femme qui possédait un très long pilon. Lorsqu'elle broyait du grain, il lui arrivait de heurter Dieu qui vivait au ciel, juste au-dessus d'elle. Un jour, elle lui assena un coup violent dans l'oeil, et fâché il partit très loin pour ne plus jamais revenir.»

Les esprits du clan et les esprits des défunts sont bien plus proches des Nkores que Ruhanga. Les esprits gardiens des différents clans sont censés descendre d'une dynastie royale légendaire et en dernière analyse de Ruhanga lui-même. Au moins un membre de chaque clan doit subir une initiation spéciale pour devenir en fait le prêtre du clan, dont la fonction consiste à faire des offrandes et à initier de nouveaux membres au culte des esprits. Un des résultats les plus tangibles de ce culte est le fait qu'il amène les membres du clan à collaborer dans la détermination de la date des semailles et de la moisson. Autrement, il n'éveille que peu d'intérêt, sauf si les esprits du clan lui font des ennuis.

Par contre, les esprits des défunts exigent et reçoivent plus d'attention. Ils sont souvent malveillants, punissant les mauvaises actions sans pour autant récompenser les bonnes. Il faut donc prendre des précautions lors de l'ensevelissement de parents ou même d'étrangers ayant séjourné sous le toit familial. Toute négligence appelle la vengeance. Comme dans bien des peuplades, les esprits des défunts sont les gardiens de la morale.

Dans d'autres sociétés d'Afrique orientale, comme chez les Masais et les Nandis, l'accent est mis sur l'Être suprême plutôt que sur les esprits. Pour ces peuplades, Dieu est bien plus proche, et sa protection souvent invoquée quotidiennement. Il est le Créateur bienveillant, le soutien de la vie, le champion de la justice. Dans certaines sociétés d'Afrique occidentale, l'Être suprême est souvent entouré d'une foule de divinités et d'esprits.

Parmi les sociétés primitives, citons les insulaires de la Nouvelle-Guinée et de l'Indonésie, les tribus montagnardes de l'Inde, de la Chine et du Sud-Est asiatique, les Amérindiens d'Amérique du Nord, les Esquimaux, les Indiens des vallées, forêts et plateaux d'Amérique latine et surtout les quelque 800 groupes ethniques du continent africain.

Personnages-clés

Guérisseur
Médecin traditionnel d'une société primitive (appelé à tort le sorcier du village). Herboriste, avec ou sans formation médicale, et respecté par la communauté.

Médium
Sa tâche consiste à évoquer les esprits, à établir le contact avec les défunts «vivants» (ancêtres).

Devin
Pratique la divination à l'aide de médiums, d'oracles, de possédés, en se servant d'objets divers, comme des osselets ou racines de forme bizarre, des courges, des coquillages de porcelaine et des cailloux; utilise souvent la «magie blanche» pour conjurer les mauvais sorts.

Chaman
Prophète ou voyant dans certaines sociétés, ayant un pouvoir sur les esprits.

Prêtre
A été mis à part pour le service de Dieu et sert de médiateur entre l'homme et Dieu ou entre Dieu et l'homme. Officie en général dans un temple ou sanctuaire, mais en Afrique plutôt dans des bosquets sacrés et ailleurs.

Sorcier ou sorcière
Se sert de la «magie noire» pour jeter des mauvais sorts. N'a parfois pas conscience de son pouvoir, mais agit sciemment dans la plupart des cas.

Tiré de **Le livre des religions**, de Myrtle Langley, éditions Sator/EBV, Paris, © 1983, pages 6 à 11.
Reproduit avec l'aimable autorisation d'Inter-Livres.

Annexe L.9

Questions

1. Quel rôle joue la religion chez les peuples primitifs ?

2. Dans les religions primitives, existe-t-il un ou plusieurs livres sacrés, comme dans la plupart des grandes religions ? Explicite ta réponse.

3. Quand on parle de «syncrétisme» dans les religions primitives, que veut-on dire ?

4. Donne une brève définition du rite dans les religions primitives.

5. Pourquoi dit-on que les rites aident les sociétés primitives, à l'instar des Nandis, à maintenir leur identité propre au sein d'un monde en pleine évolution ?

6. Quels bienfaits Metson retire-t-elle de l'exorcisme ?

7. À votre avis, pourquoi y a-t-il plusieurs différences entre les croyances des divers peuples primitifs ?

8. Qu'est-ce qui exerce une très grande influence sur ces croyances ?

9. Quelle croyance retrouve-t-on dans toutes les religions primitives ?

10. Comment le Créateur est-il perçu chez les Nkores ?

11. Comment l'est-il chez les Masais et les Nandis ?

12. Nomme et décris brièvement deux sortes d'esprits auxquels croient les Nkores.

13. Qu'est-ce qui différencie le guérisseur du chaman ?

14. Qu'est-ce qui différencie le médium du prêtre ?

15. Qu'est-ce qui différencie le devin du sorcier ?

Rites funéraires de sociétés primitives contemporaines

1. Dans la région du haut canyon au nord du Mexique, les Tarahumara ont préservé un mélange de coutumes, introduites par l'Espagne au XVII' siècle, et de traditions ancestrales encore plus anciennes.

   Lorsqu'un homme meurt chez les **Indiens Tarahumara**, ses proches font trois «fiesta» (fêtes) pour l'aider à parcourir rapidement sa route vers le ciel. Pour une femme ils en font quatre puisqu'elles sont moins fortes. S'ils n'aident pas les gens à s'en aller, ils reviennent tourmenter les familles, parfois sous forme d'animaux. Ils font à cette occasion un grand festin, où pendant toute la nuit ils font bouillir vache, chèvre, poulet avec du maïs, des fèves et des herbes. Ils tuent rarement le bétail, sauf à l'occasion de sacrifices.

2. Chez les **Samba**, au nord du Dahomey, lorsqu'une personne meurt, on la dépouille de tout ornement et on l'enterre comme elle est née. Les vieillards ont des tombes distinctes mais les jeunes sont enterrés avec des parents. Une femme est rendue à sa famille, car elle n'est que prêtée à son mari; les tout-petits sont enterrés dans un cimetière spécial car «les bébés font trop de bruit».

   Un an après le décès, si la récolte le permet ou plus longtemps après, si le défunt était un jeune homme, une fête est donnée par la famille. Si le défunt était un vieillard, les crânes des animaux qu'il avait tués sont comptés et jetés.

3. Les **Dogons** : Avec leurs jupes bruissantes et leurs masques de coquillages porcelaines, les danseuses Dogons incarnent un animal ou des esprits humains dans un **dama**, cérémonie dramatique destinée à confier au monde de ses ancêtres l'âme d'un vieillard décédé dans un village. Les Dogons sont très attachés à de nombreux rites compliqués comme celui-ci qui met fin à un deuil solennel d'un an ou plus.

Tiré de : **Les mondes primitifs**, National Geographic Society, Washington, D.C. et Paris, 1978.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

Le concept de mana

Le monde spirituel

Les religions primitives reposent sur une croyance en un monde de forces ou d'êtres spirituels, plus puissants que l'homme. Nous ne sommes pas seuls dans l'univers. Par-delà les choses et les événements quotidiens, il y a une puissance spirituelle. Cette puissance peut être conçue comme présente en toutes choses, mais se concentrant plus particulièrement dans l'inhabituel ou dans le charisme particulier d'un humain. C'est ce qu'on appelle le **mana**.

Cette puissance est souvent le fait d'une multitude d'esprits séjournant en toutes sortes de lieux ou allant à l'aventure. Certains de ces esprits se montrent les amis des humains et nous nous devons de les remercier pour leur aide par nos prières et nos sacrifices; d'autres peuvent chercher à nous jouer des tours et à nous contrarier; d'autres encore sont des esprits du mal ou démons : ils sont dangereux, il faut les fuir ou éventuellement se les concilier. C'est en ce sens que nous employons le mot «animisme» (du latin **anima**, esprit). Ces croyances soulignent que nous ne contrôlons pas toutes choses et que des forces spirituelles dont nous sommes solidaires sont à l'oeuvre dans le monde.

Certaines religions primitives reconnaissent un autre groupe de puissances spirituelles que nous pouvons appeler dieux. Ils règnent sur un secteur du monde ou de la vie humaine : la chasse, l'agriculture, la guerre ou le travail des métaux. Pour les Yorubas du Nigéria, par exemple, Ogun est à la fois le dieu du travail des métaux et de la guerre. Ces dieux ont souvent leurs temples ou sanctuaires, avec leurs prêtres et leurs fêtes — ils sont bien plus importants que les esprits.

Puissance et coutumes

Ces hommes croient en une puissance dynamique, pour le bien ou le mal, le **mana**, qui dépend de l'intention de celui qui la met en oeuvre. Cette puissance est transmise, contrôlée et affrontée très logiquement — les rites religieux et magiques en dépendent. Le **mana** peut être activé par des rites ou par un contact accidentel. La santé, une longue vie, la fécondité, la sécurité, le succès, une moisson abondante, un commerce prospère dépendent du bon usage du **mana**. Il est dangereux d'en mésuser; les tabous sont là à titre de protection.

La religion, en particulier les rites, est présente à toute situation difficile, à toute source de préoccupation sociale, économique ou politique. Elle contribue au maintien de l'équilibre dans le groupe. Les rites comprennent aussi les rites de fertilité agricole, les rites saisonniers, ceux des premiers fruits, les rites de passage (y compris funéraires), des cérémonies de bienvenue et d'adieu, des rites d'échange, des cérémonies avant la guerre et après la victoire, et, avant l'arrivée du christianisme, la chasse-aux-têtes, le cannibalisme, l'étranglement de la veuve et autres coutumes locales.

Les êtres spirituels peuvent avoir, ou non, leur lieu de séjour fixe, mais il y a toujours un endroit et un mode d'approche adéquats pour les consulter ou leur offrir un sacrifice. Les dieux et les esprits peuvent s'incarner dans un mythe, dans un animal ou une personne, ou pénétrer des objets pour pouvoir être vénérés ou consultés. Les lieux sacrés sont habituellement reconnaissables à leurs formations rocheuses, leurs bois ou leurs constructions, et ils sont protégés par des tabous.

Annexe L.11

Des vagues d'immigration successives ont enrichi la religion océanienne d'éléments nouveaux. Dans l'archipel des Fidji, par exemple, nous trouvons des cultes du serpent, des cultes des ancêtres et le totémisme. Les noms des anciens dieux du pays ont souvent été repris par les envahisseurs ultérieurs.

Tiré du **Guide illustré des religions dans le monde**, ouvrage collectif, Éditions du Centurion, Paris, 1987. Pages 130, 131, 140, 141.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Éditions du Centurion.

Tabou

Le célèbre capitaine James Cook entendit le mot «tabou» pour la première fois en 1777, dans l'île de Touga, au cours de son troisième voyage dans le Pacifique. Le terme est la transcription phonique du polynésien «tapu». Le mot désignait des objets, des lieux ou des personnes dont il fallait se détourner ou ne pas s'approcher, en raison de leur caractère sacré, ou simplement socialement mis à l'écart.

À l'origine, le tabou n'est pas spécifiquement religieux ni uniquement négatif. En Polynésie, les mécanismes du pouvoir du chef reposaient largement sur le tabou touchant sa personne, ses actes. La puissance du chef se mesurait à son pouvoir d'imposer ces tabous et à la gravité des sanctions en cas de transgression.

L'usage du mot, en Occident, a rapidement évolué pour désigner l'ensemble des rites négatifs et des interdits de caractère religieux. L'anthropologue anglais William Robertson Smith, à la fin du 19e siècle, classe les tabous en deux catégories : ceux qui concernent le pur et l'impur; ceux qui touchent au sacré. Il y voyait un signe de l'évolution de la superstition vers la religion.

Les travaux de Sigmund Freud, notamment son livre **Totem et tabou**, ont le mérite de proposer un système d'explication global du tabou, avec l'aide de la psychanalyse. Pour lui, les tabous s'opposent à la liberté de jouissance, de mouvement et de communication d'une société. Ils forment ainsi un code législatif d'interdits qui permettent la vie sociale. Le tabou, selon Freud, trouve sa source dans la petite enfance, lorsque les parents ou la société opposent leurs premières interdictions aux désirs les plus intenses de l'enfant (par exemple, le toucher). Mais le désir violent se déplace sur d'autres objets, et l'interdit suit. Ainsi le psychanalyste explique-t-il les domaines extrêmement variés — voire surprenants — vers lesquels se portent les tabous.

Le désir de transgresser l'interdit persiste, et le tabou est le signe de l'ambivalence entre le respect de la loi et le désir de désobéissance. Les tabous ont donc bien pour objet le contrôle social et l'on ne doit pas s'étonner de les retrouver dans les sociétés modernes.

Article de Gérard Desmedt, tiré de la revue **Notre histoire**, n° 6, novembre 1984, page 11. Reproduit avec l'aimable autorisation des Publications historiques.

Les conceptions magiques

Le mot «magie» fait songer à beaucoup d'entre nous à la «magie blanche» du prestidigitateur qui extrait, par des procédés habiles mais naturels, un lapin d'un chapeau. Et pourtant, pour des millions de personnes, la magie est une chose bien plus redoutable et grave.

On peut considérer la magie comme une technique pour obtenir certains effets en les appelant, en les mimant ou en les suggérant dans des conditions bien définies. Aussi paradoxal que cela paraisse au premier abord, il faut remarquer que la magie est rationnelle, en ce qu'elle se sépare de la pratique purement aveugle. Car elle est basée sur une «déduction» à partir de certains «principes». Citons-en deux parmi les plus connus : «le semblable appelle le semblable» et «la partie vaut pour le tout». Au premier principe, on rattache la coutume, très répandue chez les Grecs ou les Hindous anciens, de guérir la jaunisse en demandant au malade de regarder fixement un oiseau jaune. On y rattache aussi les procédés de pantomime et d'envoûtement (ce qui arrive à la figurine, ou «voult», arrive au modèle). Le second principe signifie, par exemple, qu'il suffit d'agir sur un élément détaché (cheveux, dents) pour obtenir un effet sur le tout auquel cet élément appartient (un individu), d'où la peur des rois francs de faire couper leur chevelure, la crainte de certains indigènes d'Australie de donner leur nom véritable ou de se laisser photographier.

La magie est utilisée, positivement, pour atteindre certaines fins, ou, négativement, pour écarter des événements redoutés. La plus connue des pratiques positives est celle qui agit en effigie : les Indiens ojibwa (Canada) fabriquent des miniatures en bois de leurs ennemis et les percent de flèches ou d'aiguilles. La forme bizarrement humaine de la racine de mandragore explique pourquoi cette plante a eu, en Occident, un tel succès auprès des sorcières.

La tradition des Dyak (Bornéo) nous offre un bel exemple de magie mimétique positive. Quand une femme était sur le point d'accoucher, elle appelait deux guérisseurs. L'un se tenait auprès d'elle pour la conseiller et la soulager, l'autre, dans la pièce voisine, plaçait sur son estomac une pierre symbolisant le bébé et se tordait de douleur en suivant les indications données par son collègue. Toutes les phases de l'accouchement, y compris la délivrance, étaient jouées, et le gros caillou égarait, en outre, les esprits diaboliques qui auraient voulu s'emparer du nouveau-né.

La magie négative, ou conjuration, consiste à éviter, par des précautions appropriées, certains effets qu'une magie positive appellerait fatalement. On défend, par exemple, aux petits Esquimaux de faire jouer les chatons avec de la ficelle. On leur évite ainsi d'avoir, plus tard, les doigts entortillés dans les cordes du harpon. Chez les Toradja de l'île des Célèbes, il ne faut pas s'attarder devant la porte d'un chasseur, de peur d'encourager son futur gibier à hésiter et à se dérober devant ses pièges.

Dans nos sociétés industrielles, bien des pratiques superstitieuses subsistent. En Italie, on conjure la malchance en croisant deux doigts de la main droite. Chez nous on chasse le diable en lui faisant les cornes. Quant aux marchands de talismans et de philtres divers, ils sont loin d'avoir disparu : leur publicité occupe, en Europe, des pages entières de certains journaux.

Quelquefois, la superstition la plus grotesque se conjugue avec la religion la plus épurée. Les coutumes populaires, dont l'origine magique a été perdue de vue, persistent indéfiniment (jeter des poignées de riz aux nouveaux mariés, ne pas être treize à table). Les «sciences occultes» ouvrent l'accès à une ère «positive» dans la manipulation et la détermination des forces secrètes. On parle toujours avec le plus grand sérieux d'une «métapsychie» (*), que l'on ne craint pas d'entourer de garanties «expérimentales».

C'est que les racines de la magie sont profondément enfoncées dans le coeur humain. Comment ne pas voir que le moindre geste de colère, montrer le poing au ciel ou briser un objet du monde physique pourtant indifférent à nos désirs, fait réapparaître la conduite primitive derrière le comportement superficiellement civilisé ? L'homme veut le «pouvoir» sur les choses et il n'a pas souvent la patience d'attendre d'avoir acquis un «savoir» capable de lui offrir l'efficacité sur l'univers extérieur. L'homme veut tout et tout de suite. Voilà pourquoi il est si difficile d'être raisonnable. La technique magique nous révèle ainsi son fondement à la fois individuel et social. Individuellement, elle donne la confiance par le sentiment de faire quelque chose et, de ce point de vue, elle atteint toujours son résultat. Socialement, elle renforce les confiances en les multipliant les unes par les autres et en les objectivant dans des pratiques caractéristiques d'une «culture» donnée. Elle est ainsi un facteur d'union entre ceux qui participent à cette culture. Elle soude les hommes, et il est fort possible que ce soit l'étroitesse du groupement social qui lui confère une grande part de son énergie.

(*) **Métapsychique** : qui concerne les phénomènes psychiques inexpliqués

Tiré de Armand Biancheri : **Pour connaître les sociétés humaines**, Larousse, Paris, 1965, pages 272, 273.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Larousse.

La magie, le tabou et le sacré — Feuille de travail

Placez les mots suivants dans le tableau, sous l'un des titres : magie, tabou et sacré. Certains termes pourront figurer sous plus d'un titre.

1. peintures rupestres retrouvées dans les grottes et représentant des animaux
2. dieux
3. sang
4. fétiches
5. prêtres
6. temples
7. silhouette de la déesse-mère
8. chaman
9. cérémonie pour faire tomber la pluie
10. inceste

Magie	Tabou	Sacré

Sous chacun des titres, donnez trois exemples de concepts que l'on trouve encore à notre époque.

Magie	Tabou	Sacré

Le shintô, âme du Japon

Comment caractériser le Shintô ou «voie des dieux» ?

C'est une religion «naturelle», ce que l'on appelait autrefois animisme. Elle s'appuie sur la croyance que l'homme n'est pas le seul être animé dans ce monde et que, comme [l'a dit] le poète et philosophe latin Lucrèce, **mens agitat molem**, c'est-à-dire que «l'esprit met en mouvement la matière». Ainsi, pour les shintoïstes, il y a l'esprit de l'arbre, de la forêt, de la source; les animaux sont eux-mêmes porteurs d'esprit et, très souvent, ils sont les messagers de ces esprits de la nature. Ce n'est donc pas une religion révélée : elle n'a ni prophète, ni fondateur, ni textes transmis d'une manière surnaturelle. Les seuls personnages ou «actants» anthropomorphes sont les ancêtres qui, ayant franchi le pas de la mort, sont passés au-delà, au-dessus (kami) et sont, de ce fait, devenus des dieux, des kamis justement.

Ce culte s'appuie sur certains mythes

Ce sont des mythes du type solaire, mais les textes mythologiques sont relativement récents, puisqu'ils ont été rédigés vers le 7e ou le 8e siècle. On peut distinguer deux mythes importants : le premier raconte le combat de l'ombre et de la lumière à travers la légende d'Amaterasu, la déesse solaire. Celle-ci s'est cachée dans une caverne pour fuir son frère Sasanoo, élément violent et perturbateur qui représente le chaos. Le monde se trouve plongé dans les ténèbres; il faut faire sortir Amaterasu de sa retraite : les sages s'assemblent, une femme se met à danser de manière lascive et la docte assemblée éclate de rire. Curieuse, la déesse pousse légèrement le bloc de pierre qui fermait sa cachette; un rayon de lumière passe dans la fente; aussitôt, un sage le capte dans un miroir et Amaterasu, éblouie par sa propre image, sort de sa cache : la terre est sauvée de la nuit sans fin. C'est un mythe solaire fondamental, puisque l'empereur est considéré comme le descendant d'Amaterasu et donc le représentant du Soleil sur la terre.

Le second mythe est plutôt tellurique, c'est le mythe de la création des îles à partir du chaos initial, qui est une sorte de magma. Ce sont deux dieux primordiaux, Izanagi et Izanami, qui, séparant les eaux et la terre, fondèrent les îles de l'archipel japonais, puis les peuplèrent d'êtres qu'ils engendrèrent. Le mythe de la société est donc un mythe sororal, puisque l'humanité est née de l'accouplement du frère (Izanagi) et de la soeur (Izanami), tous les deux enfants du Soleil. C'est, si l'on veut, la forme japonaise du péché originel, car si la notion de «péché» n'existe pas dans le shintô, on y ressent toutefois que le monde ne va pas très bien en raison de cet inceste primordial — inceste tabou en Chine comme au Japon.

S'il est une religion qui caractérise un peuple, c'est bien le shintô. Par leur adhésion à la «voie des dieux», les Japonais célèbrent tout aussi bien la vie ordinaire, les événements de la nation, qu'ils commémorent un style de vie commun, élaboré d'âge en âge.

L'auteur

Archiviste-paléographe, diplômée de chinois (École nationale des Langues orientales vivantes), docteur en études extrême-orientales, **Danielle Elisseef** est chercheur à l'École des Hautes Études en Sciences sociales, membre de l'École française d'Extrême-Orient.

Elle a publié, en collaboration avec son mari Vadime Elisseef, inspecteur général honoraire des Musées de France : **La civilisation japonaise** (Arthaud, 1974); **La civilisation chinoise classique** (Arthaud, 1979); **L'art de l'ancien Japon** (Mazenod, 1980) et **Nouvelles découvertes en Chine : l'histoire revue par l'archéologie** (Office du Livre, Fribourg, 1983).

Article de Danielle Elisseef, tiré de la revue **Notre histoire**, n° 6, nov. 1984, pages 46-69.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Publications historiques.

Le chaman chez les Indiens du Canada

Les Indiens des bois (Béothuks, Micmacs, Montagnais, Naskapis, Algonquins et d'autres encore)

Chez les Indiens des bois, le **djasakid** était une sorte de chaman qui présidait à la cérémonie de la «tente qui bouge», dans le but d'aider à trouver des objets perdus ou des personnes disparues et de prédire où l'on pourrait trouver du gibier. Après le coucher du soleil, le **djasakid** était placé pieds et poings liés dans une petite cabane circulaire. Il chantait et la tente se mettait à remuer. Il envoyait alors les esprits à la recherche des caribous et des orignaux, et racontait avec une voix différente de la sienne ce qu'il avait vu.

Le chaman opérait généralement des guérisons en plaçant un tube sur le corps du patient et en aspirant le mal. Il s'y connaissait également, tout comme de nombreuses femmes, en plantes médicinales.

Les Indiens du sud-est de l'Ontario (Hurons, Iroquois, Mohawks, Onéidas et autres)

Les chamans les plus importants étaient les guérisseurs. On en comptait deux sortes : les **ocatas** qui dressaient un diagnostic et suggéraient des remèdes pour toutes sortes de maladies, et les **aretsans** qui se spécialisaient dans l'art de conjurer les sorts jetés par les sorciers.

Les Hurons et les Iroquois avaient des sociétés de guérisseurs. La Société des Faux Visages, qui existait chez les Iroquois, est peut-être la plus célèbre. Les masques de bois utilisés dans les rituels étaient censés posséder une force spirituelle et représentaient toute une hiérarchie d'êtres mythiques. Chacun de ces masques grimaçant conférait des pouvoirs curatifs particuliers au membre de la Société qui le portait. (Voir **Oracle : La société curative des Faux-Visages**.)

Pour les peuples iroquoiens en général, l'hiver était l'époque des rencontres et des festivals. **L'Ononharoia**, le principal festival d'hiver huron, était un cérémonial de guérison des esprits. Il était célébré au moins une fois l'an dans tous les grands villages lorsqu'une personne importante ou un grand nombre de gens étaient malades ou déprimés. Pendant ces trois jours de fête, les gens faisaient irruption dans les maisons, renversaient le mobilier et cassaient les pots. Les malades se répandaient alors dans le village pour trouver les objets qui leur étaient apparus en rêve. S'ils les trouvaient, cela voulait dire qu'ils étaient guéris.

Les Indiens du plateau (Salish, Lillooets, Okanagans, Porteurs et d'autres encore)

Les Porteurs demandaient l'aide des créatures surnaturelles au cours de rêves en pratiquant différents rituels. Ils pensaient que certains hommes possédaient des dons spirituels particuliers et pouvaient entrer en contact étroit avec le monde surnaturel en se livrant à des jeûnes ou en se laissant aller à des rêves dans des endroits précis. Les pouvoirs et les chansons suggérés par leurs visions les aidaient à trouver des esprits perdus.

Toutes les tribus du plateau avaient des chamans réputés pour leur faculté de guérir les malades et d'influencer le climat. Chez les Kootenays, les chamans pratiquaient souvent des saignées comme moyen de guérison.

Les Indiens de la côte du Pacifique
(Haïdas, Gitskans, Niskas et autres)

Les chamans de la côte du Pacifique pratiquaient différents rituels de guérison. Les chamans haïdas, aux longues chevelures, utilisaient un tube taillé dans l'os pour souffler au loin la maladie et attraper l'âme perdue. Dans leur quête des âmes égarées, des groupes entiers de chamans salish mimaient les voyages accomplis par des canots mythiques. Les chamans nootkas plongeaient dans la mer pour se battre contre les esprits de l'océan qui avaient volé les âmes.

Les Indiens des bassins des fleuves Mackenzie et Yukon

Chez les Indiens du Nord, les chamans avaient de grands pouvoirs. Chez les Lièvres et les Kutchins, ils pouvaient s'élever dans les airs pour communiquer plus facilement avec les esprits. Tous les chamans étaient capables d'obtenir l'aide d'esprits animaux bénéfiques pour guérir les malades. Chez les Esclaves, on essayait d'extraire le mal au moyen de massages ou de succions. Les chamans pouvaient également prédire le temps qu'il ferait et où se trouvait le gibier. Les chasseurs malchanceux recouraient aux services des chamans dans l'espoir qu'il se produise un revirement de fortune.

Annexe L.16

Les **Kutchins** utilisaient des omoplates d'animaux pour déterminer si la chasse serait fructueuse. Les cendres d'une flèche brûlée étaient placées sur une omoplate d'orignal, elle-même mise sur le feu. Le voyant, très souvent une vieille femme, observait les cendres incandescentes à l'abri d'une couverture. Si elle pouvait sentir une odeur de viande grillée, cela voulait dire que la chasse serait fructueuse. Le motif dessiné par le feu sur l'os indiquait le chemin que devaient suivre les chasseurs.

Tiré de : **Les Indiens du Canada**,
Affaires indiennes et du Nord Canada.
Reproduit avec l'aimable autorisation du ministre des Approvisionnements et Services Canada.

La religion

A. Religions

Idolâtrie; fétichisme; polythéisme (Grecs, Romains, Orient antique); judaïsme; christianisme (catholicisme, orthodoxie, protestantisme); mahométisme; brahmanisme, bouddhisme, shintoïsme.

B. Ce que représente une religion
(et spécialement la religion chrétienne)

1. Un dogme :

   a) fondé sur la révélation (Bible, Évangile, Pères de l'Église, conciles, etc.);
   b) posant l'existence d'un dieu qui s'est révélé exclusivement à cette religion, et des croyances dont certaines sont des mystères (ex. : Trinité, Rédemption, Incarnation, grâce, providence, prédestination, etc.).

2. Des pratiques :

   a) adoration, culte;
   b) cérémonies, rites;
   c) sacrements;
   d) prières;
   e) macérations, pèlerinages, fêtes chômées, etc.

3. Une morale :

   commandements de Dieu et de l'Église, charité, vertus personnelles et sociales, etc.

4. Un état d'âme :
   (en ce sens, on dit «la religion d'une personne», c'est-à-dire sa façon d'être à l'égard de Dieu.)

   a) croyance en Dieu;
   b) amour pour Dieu, communication avec lui (extase, illumination, mysticisme; bonheur, certitude, béatitude; ou inquiétude, angoisse, appels);
   c) foi dans le dogme;
   d) zèle à rendre à Dieu son culte (piété, dévotion, pratique des sacrements; tiédeur; bigotisme);
      zèle à pratiquer la morale (vertu, sainteté, recueillement, ascétisme, renoncement, charité, spiritualité, résignation).

5. Une église :

   a) toutes les âmes (saints, martyrs, bienheureux, etc.);
   b) un corps de prêtres (pape, cardinaux, évêques, moines, clergé séculier);
   c) un corps de fidèles;
   d) une puissance spirituelle précisant le dogme, donnant des règles de vie sauvant ou condamnant;
   e) une puissance temporelle (rapports avec les États, richesse, intérêts occultes, rapports avec les classes sociales, conservatisme, progrès...).

C. Quelques attitudes à l'égard d'une religion

a) On s'en sépare sur des points de dogme importants (hérésie : ex. jansénisme) ou secondaires (hétérodoxie).

b) On se sépare de l'église catholique romaine en même temps que du dogme : ex. le protestantisme.

c) On forme une Église à part, mais on reste d'accord sur le dogme, tout en différant sur quelques points de pratique; c'est le schisme : ex. anglicans, orthodoxes.

d) On croit en Dieu, mais absolument, sans admettre ni dogme, ni mystères, ni Église, ni pratiques, en retenant tout au plus des préceptes moraux; c'est le déisme.

e) On aspire à Dieu vaguement, on est ému par certains aspects du culte, mais sans croire à un dogme, ni pratiquer, ni adopter une morale; c'est la religiosité.

f) On s'en tient à une pratique extérieure, sans foi profonde ni amour; c'est le conformisme.

g) On professe un mysticisme sans oeuvres, un abandon à Dieu sans rigueur morale : ex. quiétisme.

h) Panthéisme : Dieu est partout, s'identifie avec la nature.

i) Manichéisme : le dieu du mal lutte contre celui du bien.

Extrait du **Guide pour la recherche des idées dans les dissertations et les études littéraires**, de Henri Bénac, Hachette, Paris, 1961, pages 284-285.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Hachette.

Quelques définitions de la religion

Ensemble d'actes rituels liés à la conception d'un domaine sacré distinct du profane et destinés à mettre l'âme humaine en rapport avec Dieu.

1. **La** religion : reconnaissance par l'homme d'un pouvoir ou d'un principe supérieur duquel dépend sa destinée et auquel obéissance et respect sont dus; attitude intellectuelle et morale qui résulte de cette croyance, en conformité avec un modèle social et qui peut constituer un modèle de vie.

2. **Une** religion : système de croyances et de pratiques comportant des relations avec un principe supérieur, et propre à un groupe social.

.....

«L'origine des religions se confond avec les origines mêmes de la pensée et de l'activité intellectuelle des hommes.»

S. Reinach

«Si un homme atteint le coeur de sa propre religion, il atteint également le coeur des autres religions.»

Mahatma Gandhi

«La religion est le soupir de la créature accablée, le coeur d'un monde sans coeur, comme elle est l'esprit d'une époque sans esprit. Elle est l'opium du peuple.»

Karl Marx

«Une bonne vie, voilà la vraie religion.»

Th. Fuller

«La religion ne nous fait pas bons, mais elle nous empêche de devenir trop mauvais.»

Louis de Bonald

«Croire que la religion dans laquelle on a été élevé est fort bonne et pratiquer tous les vices qu'elle défend sont des choses extrêmement compatibles, aussi bien dans le grand monde que par le peuple.»

Pierre Bayle

Les dimensions de la religion

La dimension rituelle

Si l'on nous demande à quoi servent les édifices tels qu'églises et temples, nous n'aurions pas tout à fait tort de dire qu'ils servent à des fins rituelles ou cérémoniales. La religion a tendance à s'exprimer en partie par des rituels comme les prières, les offrandes, etc. Nous pouvons définir ceci comme l'aspect rituel de la religion et faire quelques remarques importantes à ce sujet.

Premièrement, lorsque nous pensons au rituel, il nous vient à l'esprit des cérémonies formelles et élaborées, telles que la grand-messe ou la liturgie orthodoxe, au cours desquelles un certain comportement extérieur est observé (par exemple, fermer les yeux en priant), qui est lié à une intention interne de prendre contact avec le monde invisible ou d'y participer. Je ne suis pas concerné par ceux qui nient l'existence de ce «monde invisible», quelle que soit la façon dont il est interprété, soit comme la présence de Dieu, le nirvana ou une énergie sacrée qui imprègne la nature. Que ce monde invisible existe ou pas, il fait partie de la conception du monde de ceux qui participent et croient à la religion. Comme nous l'avons dit plus tôt, nous n'avons pas l'intention de juger la véracité des conceptions religieuses et, par conséquent, nous en revenons au point que la plus simple des cérémonies requiert un certain rituel.

Deuxièmement, puisque le rituel implique un aspect intérieur et extérieur, il est toujours possible que le dernier domine le premier et que le rituel dégénère alors en un processus mécanique et conventionnel. Si l'on observe la religion sans les intentions et les sentiments qui lui donnent une valeur humaine, le rituel est dépourvu de tout sens. C'est pour cette raison que certaines activités religieuses sont traitées de «ritualistes», mais il serait erroné de conclure que parce que le ritualisme existe sous cette forme, le rituel est un aspect sans importance ou dégénéré de la religion.

Il ne faut pas oublier qu'il existe des rituels séculaires que nous observons tous et qui font partie de nos relations personnelles et sociales. «Bonjour», «Au revoir», saluer le drapeau sont des rituels séculaires d'aspect différent, très souvent intégrés à des rituels religieux comme lorsque l'on dit «Que Dieu soit avec vous», ce qui est plus qu'une façon de dire «Au revoir», car elle invoque une bénédiction sur une autre personne.

Troisièmement, il convient d'étendre le sens du mot «rituel» au-delà de sa référence aux formes de prières, de sacrifices, etc. adressés à Dieu ou aux dieux.

Le yoga et des techniques de contrôle semblables jouent un rôle important en Inde et ailleurs. L'objectif final de ces méthodes est d'atteindre les plus hauts plateaux de conscience par lesquels l'adepte se détache complètement du monde, atteint le nirvana et expérimente l'ultime réalité (dont l'interprétation dépend en partie des doctrines dont l'adepte fait l'expérience). Ainsi, l'essence d'une religion comme l'hindouisme est contemplative ou mystique et elle est quelquefois observée sans référence à Dieu ou aux dieux (par exemple, le bouddhisme où les rituels d'une religion de prières et de sacrifices sont considérés sans importance vis-à-vis de la poursuite du nirvana). Néanmoins, les techniques de contrôle de soi sont semblables à celles du rituel : l'adepte fait certains exercices physiques et mentaux par lesquels il espère concentrer son esprit sur le monde transcendant et invisible ou dégager ses sens de leur immersion dans le flot des expériences empiriques. Nous incluons par conséquent cet aspect de la religion dans notre définition des dimensions rituelles. Il peut être considéré comme pragmatique (visant à atteindre certaines expériences) en comparaison avec le rituel sacré (dirigé vers un être tel que Dieu). Quelquefois, les deux formes de rituels sont combinées, comme dans le mysticisme chrétien.

Le sens du rituel ne peut pas être compris sans référence au contexte des croyances dans lequel il est célébré. Ainsi, la prière, dans la plupart des rituels, est adressée à un être divin. Très souvent, des légendes au sujet des dieux servent à expliquer les points saillants d'une cérémonie ou d'un festival, et les événements importants de la vie (naissances, mariages ou décès) sont fréquemment investis d'un caractère sacré et reliés au monde divin.

Tout ceci peut arriver avant qu'une religion n'ait acquis une théologie ou une série de doctrines. La théologie essaie d'introduire l'organisation et le pouvoir intellectuel dans ce que l'on trouve sous forme moins explicite dans le reliquat de révélations ou de traditions mythologiques d'une religion. La collection de mythes, d'images et d'histoires, par l'intermédiaire desquels le monde invisible est symbolisé, peut adéquatement être définie comme la dimension mythologique de la religion.

La dimension mythologique

Quelques commentaires importants doivent être faits au sujet de la dimension mythologique. Premièrement, dans la théologie moderne et l'étude comparative de la religion, les termes «mythe» et «mythologique» ne signifient pas que le contenu est faux. Il se peut que dans le langage journalier, le fait de dire : «c'est un mythe» est tout juste une façon de dire «c'est faux». Mais l'utilisation du terme mythe en relation avec les phénomènes religieux est neutre par rapport à la véracité ou à la fausseté de l'histoire enchâssée dans le mythe. À l'origine, le mot «mythe» signifiait «histoire» et en désignant un récit par l'appellation histoire, nous ne disons pas qu'elle est vraie ou fausse, mais nous rapportons seulement ce qui a été dit. Nous nous occupons ici de relater des croyances.

Deuxièmement, il est pratique d'utiliser le terme non seulement pour les histoires au sujet de Dieu (par exemple, l'histoire de la création par les dieux de l'Olympe dans l'**Iliade** d'Homère, mais aussi pour les événements historiques liés à une tradition religieuse. Par exemple, le rituel de la Pâque juive commémore un événement très important qui a jadis affecté les enfants d'Israël : leur délivrance de l'esclavage en Égypte. L'événement historique a la force d'un mythe et c'est pourquoi nous incluons les récits d'événements historiques dans la dimension mythologique, à nouveau sans jugement quant à l'exactitude de la description de l'événement historique.

La dimension doctrinale

En troisième lieu, il n'est pas toujours facile de distinguer le mythologique du symbolique dans la théologie. Les doctrines tentent de systématiser, d'éclaircir et de donner une force intellectuelle à ce qui est révélé, par l'entremise du langage mythologique et symbolique d'une croyance et d'un rituel religieux. Naturellement, la théologie doit se servir de symboles et de mythes. Par exemple, lorsque le théologien chrétien a voulu écrire le sens de l'Incarnation, il a dû nécessairement se servir du langage et de l'histoire bibliques et la ligne de démarcation entre mythologie et ce que je désignerai par dimension doctrinale n'est pas facile à tracer. Cependant, il y a une distinction évidente entre le traitement de la création au niveau philosophique par Thomas d'Aquin et la relation très colorée de l'histoire de la création dans la Genèse. Cette distinction est importante parce que les religions du monde doivent une certaine partie de leur pouvoir actuel au succès qu'elles ont obtenu à présenter un portrait complet de la réalité, par l'intermédiaire d'un système cohérent de doctrines.

La dimension morale

À l'étude de l'histoire, nous pouvons constater que les religions incorporent habituellement un code moral, qui touche le comportement de l'individu. Jusqu'à un certain point, le code moral de la religion prédominante régit la communauté. Il est évident que les hommes n'observent pas toujours les règles établies et il arrive quelquefois que les normes fixées par la religion prédominante dans la société en particulier puissent ne pas être acceptées par tous les groupes de cette société.

Néanmoins, il ne fait pas de doute que les religions ont une grande influence sur les attitudes morales des sociétés qui les ont faites leurs. Il est important, cependant, de distinguer entre l'enseignement moral incorporé dans les doctrines et la mythologie d'une religion d'une part, et les réalités sociales qui affectent ceux qui adhèrent à la religion en question d'autre part. Par exemple, le christianisme prêche «Aime ton prochain comme toi-même» et un grand nombre de personnes et de pays dont la religion officielle ou prédominante est le christianisme, sont très loin de cet idéal. Ainsi, la personne qui va à l'église n'est pas nécessairement remplie d'amour, pas plus que celle qui va au temple bouddhiste n'est remplie de compassion. Par conséquent, il faut faire le distinction entre le côté théorique de la foi, c'est-à-dire la «dimension morale» de la religion, et le contexte social dans lequel la religion est pratiquée.

La plupart des religions sont institutionnalisées et ceci est plus évident dans les sociétés technologiquement primitives où le prêtre ou le sorcier est étroitement lié à la structure sociale. Dans ces sociétés, la religion n'est pas une affaire personnelle; elle fait partie de la vie communautaire et des institutions de la vie journalière. Mais, même dans des communautés techniquement avancées où les considérations sociales et religieuses sont séparées, tel qu'en Amérique du nord, les Églises sont des institutions dont il faut tenir compte; elles font partie de l'«establishment». Dans les régions où les religions sont l'objet d'une persécution active ou latente, comme en Union soviétique, il existe quand même des organismes dédiés à la poursuite d'activités religieuses.

La dimension sociale

Les religions ne sont pas seulement des systèmes de croyance; elles sont aussi des organisations totales ou partielles. Elles ont un aspect communautaire et social, ce dernier étant déterminé jusqu'à un certain point par les idéaux moraux, religieux et les coutumes qu'elles abritent. Dans un autre sens, il arrive souvent que les idéaux religieux et moraux soient adaptés aux conditions et attitudes sociales existantes. Par exemple, les pêcheurs japonais concilient l'interdiction bouddhiste de prendre une vie (même animale) à leurs activités de pêcheurs. L'amour fraternel, préconisé par les chrétiens, et leurs attitudes envers la guerre peuvent être déterminés plus par du patriotisme ou une crise nationale que par l'Évangile. C'est pour cela qu'il est très important de faire la distinction entre la dimension morale de la religion et la dimension sociale. Cette dernière est la façon par laquelle la religion en question est institutionnalisée, soit la façon dont ses institutions et ses enseignements affectent la société au sein de laquelle elle se trouve. Les dimensions doctrinale, mythologique et morale expriment les prétentions d'une religion au sujet du monde invisible et visent à démontrer la façon dont les hommes devraient vivre leur vie; la dimension sociale a trait à la façon dont la vie des hommes est affectée par ces prétentions et la façon dont les institutions religieuses fonctionnent.

Il est évident que les types de rituel comptent pour beaucoup dans l'institutionnalisation de la religion. Par exemple, si l'on croit que certaines cérémonies et sacrements ne peuvent être administrés que par un prêtre, l'institution religieuse sera alors déterminée en partie par le besoin de maintenir et de protéger une prêtrise professionnelle.

L'expérience religieuse

Les dimensions dont nous avons parlé jusqu'ici seraient difficiles à justifier si ce n'était de la dimension expérimentale, sur laquelle est axé le présent ouvrage. Bien que les hommes puissent espérer avoir des contacts avec le monde invisible, et y participer grâce au rituel, la religion personnelle comporte normalement l'espoir et la réalisation de l'expérience de ce monde. Le moine bouddhiste espère atteindre le nirvana, ce qui ne se fait que par l'expérience contemplative de la paix et une vision du transcendant. Le chrétien qui prie Dieu croit qu'Il répondra à ses prières et ceci, non seulement «extérieurement» en l'exauçant (par exemple guérir une maladie), mais aussi «intérieurement», dans la relation personnelle qui se développe entre l'homme qui prie et son Créateur.

Le chrétien qui prie croit que Dieu parle aux hommes de façon intime et que l'individu peut avoir et a une expérience intérieure de Dieu. Par conséquent, la religion personnelle comprend nécessairement ce que nous avons appelé l'expérience religieuse.

Annexe L.19

L'expérience religieuse prend toute son importance lorsque nous considérons les événements et les vies humaines qui ont donné naissance aux grandes religions. Le Bouddha a atteint le nirvana alors qu'il méditait assis sous son arbre. Cette profonde expérience mystique l'a conduit à penser qu'il avait découvert la façon de guérir les souffrances et le mécontentement sur cette terre. Nous avons aussi les premières visions de quelques phophètes de l'Ancien Testament, le récit des expériences qui leur ont révélé quelque chose de profondément important au sujet de Dieu et qui les a poussés à prêcher en son nom. C'est après de telles expériences que Mohammed a commencé à prêcher l'unicité d'Allah — un enseignement qui a eu une incidence explosive sur le monde de l'Asie Centrale jusqu'à l'Espagne. On ne peut pas lire les Upanishad, principale source de la doctrine hindoue, sans voir en filigrane les expériences sur lesquelles cet enseignement est basé. Le passage le plus frappant de la Bhagavad-Gita, qui est peut-être le document religieux le plus important de l'hindouisme, est celui où le dieu se dévoile dans sa splendeur terrifiante à Arjuna qui est terrassé de terreur et rempli de dévotion. Nous avons déjà constaté l'importance d'une expérience semblable pour Paul alors qu'il se trouvait sur le chemin de Damas.

Les paroles de Jésus-Christ révèlent son intimité avec le Père; il y a peu de doute que cette intimité découlait d'expériences personnelles très significatives. Ces exemples et d'autres, que l'on peut citer, confirment le rôle crucial de l'expérience religieuse dans la genèse des grandes religions.

Extrait de **The Religious Experiences of Mankind**, de Ninian Smart, éditions Scribners, New York, pages 6 à 11. (Traduction libre.)

La circoncision

La **Brit Mila** est une cérémonie qui marque l'alliance de Dieu et d'Abraham, traduite par la circoncision de l'enfant mâle.

La circoncision fait partie des pratiques et des institutions caractéristiques prescrites au nom de la foi juive. Elle est le plus ancien des rites et est demeurée la même jusqu'à nos jours.

> Dieu dit à Abraham : «Et toi, tu observeras mon alliance, toi et ta race après toi, de génération en génération. Et voici mon alliance qui sera observée entre moi et vous, c'est-à-dire ta race après toi : que tous vos mâles soient circoncis. Vous ferez circoncire la chair de votre prépuce, et ce sera le signe de l'alliance entre moi et vous. Quand ils auront huit jours, tous vos mâles seront circoncis, de génération en génération. Qu'il soit né dans la maison ou acheté à prix d'argent à quelque étranger qui n'est pas de ta race, on devra circoncire celui qui est né dans la maison et celui qui est acheté à prix d'argent. Mon alliance sera marquée dans votre chair comme une alliance perpétuelle. L'incirconcis, le mâle dont on n'aura pas coupé la chair du prépuce, cette vie-là sera retranchée de sa parenté : il a violé mon alliance.»
>
> Genèse 17:9-14

«Pratiquée le huitième jour après la naissance, la circoncision est le signe de l'acceptation de l'alliance entre Dieu et Abraham, alliance traduite par une marque corporelle commune à tous les descendants d'Abraham qui reconnaissent l'unicité de Dieu (Maïmonide, Guide des égarés 3.49). Elle consiste en l'ablation du prépuce, si la santé de l'enfant le permet.

La cérémonie de la circoncision est une célébration familiale souvent suivie de festivités. Le déroulement du rituel religieux de cette cérémonie met en scène les participants suivants :

haben hanimol	l'enfant circoncis,
avi haben	le père de l'enfant,
mohel	le circonciseur,
sandek	celui qui porte le bébé sur ses genoux.

Un autre participant, symbolique, est le prophète Élie, «messager de l'alliance», tel que désigné dans Malachie 3,1 et protecteur des nourrissons, à qui on réserve un fauteuil particulier, richement travaillé et sculpté. En l'occurrence c'est le sandek qui trône sur ce fauteuil appelé kise Eliyahou.»

Tiré du **Lexique de concepts judaïques choisis** du Rabbin Meyer Krentzman et de Esther Benaïm Ouakine.
© Gouvernement du Québec, 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'Office de la langue française.

Hindouisme : la vie envisagée comme un rite*

Dans la conception hindoue de l'existence, il n'y a pas de séparation entre activités sacrées et activités profanes. La vie entière de l'homme est une participation à la symphonie cosmique. La vie est un sacerdoce. Il n'y a pas d'actions indifférentes. Tous nos gestes, tous nos actes ont des conséquences. Ils doivent donc être réglés pour se conformer au dessin harmonieux de l'univers.

Il existe un rituel du bain, un rituel des repas, un rituel de l'amour, un rituel de la procréation. Il existe des rites du matin, de midi, du soir et de tous les points cruciaux des cycles des saisons, des années, de la vie. Il y a une manière rituelle de respirer, une manière rituelle de se vêtir, une manière rituelle d'étudier. Il y a des rites du feu, des rites de changement de condition humaine, des rites pour tous les événements de la vie. Toutes nos actions sont des formes de culte et doivent donc être accomplies avec calme, modération, ordre et précision. «Ayant par ses actes rendu un culte aux dieux, l'homme atteint la libération.» (Bhagavad-Gîtâ, 18, 46)

Les principaux éléments du culte individuel (Pûjâ)

Les rites sont un art complexe et minutieux. Bien qu'il existe des rites collectifs, les rites sont le plus souvent des exercices individuels dans lesquels le fidèle, seul avec son dieu, dans une chapelle solitaire, accomplit des cérémonies avec l'aide de fleurs, d'encens, d'eau consacrée et d'offrandes, dans le but d'établir une relation harmonieuse avec le monde surnaturel qui est le prélude nécessaire de la concentration mentale. L'idole est traitée comme un invité d'honneur reçu dans la maison. L'adorateur joue tout un acte, qui peut durer des heures, dans lequel l'hôte est accueilli, ses pieds sont lavés, un trône lui est offert. Il est baigné, parfumé, vêtu de neuf. On lui offre des fleurs, de la nourriture, de l'eau à boire et des noix de bétel. On lui permet de se reposer, on lui offre des présents, puis on lui dit adieu. Chacun des éléments employés dans ce genre de culte a un sens symbolique sur lequel l'adorateur doit concentrer sa pensée. L'acte préliminaire de tout rite est la purification de l'adorateur et des accessoires du culte.

Les accessoires du culte

L'eau

L'eau est employée à chaque degré du culte comme un instrument de purification, mais aussi comme l'élément qui est partout présent dans ce qui vit. Elle est donc un symbole d'omniprésence.

«L'eau offerte pour laver les pieds du dieu représente la perception de l'existence-conscience-expérience présente dans toutes les formes et tous les noms. Le don de l'eau à boire symbolise la perception du principe transcendant dont le monde subtil est pénétré.

«La perception du principe-de-la-perception est l'eau offerte pour se rincer la bouche.

---

* Les textes du **Polythéisme hindou** duquel est tiré cet extrait proviennent de réponses aux questions d'Alain Daniélou par Svami Karpatri, célèbre grand lettré indien. Ces entretiens avaient été publiés en langue hindie en 1945 sous le titre **Shri Bhagavati Tattva** et également en anglais dans le **Journal of the India Society of Oriental Art** de Calcutta.

«L'eau offerte pour baigner l'idole représente la perception de la conscience et de l'expérience (la joie) dont les tendances fondamentales sont pénétrées. Une forme de méditation dans laquelle la Déesse-du-plaisir (Kâmeshvarî) qui incarne la conscience est visualisée comme l'objet de toute pensée, est appelée la consécration de l'eau.»

Les ornements :
«Les divers ornements placés sur l'image symbolisent les attributs divins tels que d'être sans déguisement, de ne jamais décliner, d'ignorer l'anxiété, d'être immortel.»

Le parfum :
«L'offrande de parfums représente la perception de la conscience partout présente dans l'élément terre dont le corps de l'adorateur est constitué. Le sens de l'odorat est celui dont l'élément terre est la sphère.»

Les fleurs :
«L'offrande de fleurs représente la perception de la conscience partout présente dans l'élément éther.»

L'encens :
«L'offrande d'encens représente la perception de la conscience partout présente dans l'élément air.»

Les lampes :
«L'offrande de la lumière représente la perception de la conscience partout présente dans l'élément feu.»

La nourriture :
«L'offrande de nourriture représente la perception du principe de l'immortalité. C'est la nourriture qui assure la continuation de la vie.»

Le riz :
«L'offrande de riz représente la perception de l'existence-conscience-expérience présente en toutes choses.»

Les louanges :
«L'offrande de louanges représente le retour des mots au principe du Verbe.»

Le balancement des lumières :
«Le balancement des lumières représente le rejet des objets de la pensée qui sont les aspects du monde inanimé.»

Les prosternations :
«Les prosternations représentent la dissolution de toute pensée dans le principe universel.»

Tiré de : **Le polythéisme hindou** d'Alain Daniélou, éditions Buchet/Chastel, Paris, 1975. (Édition américaine : **The Gods of India**, Inner Traditions International, New York, 1985.)
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Initiation au bois sacré

Dans la forêt sénégalaise, on célèbre tous les 20-25 ans une cérémonie étrange. Nul ne sait vraiment comment les choses se déroulent. Mais tout être mâle doit passer par là pour devenir réellement un homme.

«Il faut qu'il y ait un mort au moins, le jour où les futurs initiés entreront dans le bois sacré...»

Mon voisin en costume-cravate, étonnant transfuge revenu au village pour la circonstance, me chuchote cette confidence d'un ton qui ne prête pas au doute : le sang doit couler pour accentuer le côté théâtral et dramatique de cette journée, en imprégnant chacun des futurs initiés. On ne sait pas encore qui va mourir. Il s'agira toujours d'un accident ou de malchance : par exemple d'un de ces vieux fusils magiques, trop chargé de poudre et de son de riz, qui échappe à l'emprise de son propriétaire et lui explose au visage...

Depuis ce matin de juillet 1980, les sourires ont déserté le petit village de Mlomp, sur la rive droite du fleuve Casamance. L'atmosphère est au mystère. De petits groupes s'affairent avec des airs de conspirateurs, chacun des six quartiers ordonne les derniers préparatifs. Les précédentes fêtes d'initiation ont eu lieu en 1955. Il y a donc près de 25 ans que chaque chef de famille entasse du riz dans les greniers de sa case et capitalise du bétail, en prévision de l'événement. Aujourd'hui, plus de 180 boeufs seront sacrifiés, un troupeau entier. Le goût de l'étalage de ses richesses et le désir de se concilier les puissances spirituelles combinent leurs effets pour donner lieu à d'imposantes hécatombes. Au besoin, on emprunte pour sauver la face...

Les Diolas de Casamance (région sud du Sénégal) forment une société anarchique, au sens noble du terme, où le pouvoir dépend pour chaque village d'une démocratie assemblée de notables. Les décisions concernant la communauté sont prises à l'unanimité des chefs de famille. Liberté, égalité, fraternité. Ici, ni état, ni caste, ni royaume. Abrités derrière leurs mangots, réfugiés dans les bois sacrés, défiant les colonnes égarées dans un pays rendu impénétrable par l'absence de pistes ou le labyrinthe des rizières et des bras de mer, les Diolas ne permirent jamais à une quelconque administration régulière, coloniale ou autre, de s'implanter sérieusement. De village à village, la vendetta était d'ailleurs permanente et l'union partielle ne se faisait que contre l'ennemi commun, **mandingue** ou français.

... Cinq ans auparavant, les «Anciens» de Mlomp se sont réunis pour décider que les fêtes d'initiation auraient lieu en juillet 1980. Depuis, chaque quartier prépare ses futurs initiés (**kambac**) pour cette journée historique. L'année dernière, ils ont participé à une sorte de répétition générale. Le crâne tonsuré, couverts de colliers de perles et de gris-gris, leur pagne noué sur l'épaule comme une toge, ils ont dansé jusque tard dans la nuit, au son des tam-tams, des trompes, des flûtes et des clochettes.

Toute une journée entre les mains de leurs futurs maîtres d'initiation qui composent à leur intention des chants rappelant la grandeur des ancêtres ou consacrant le **kambac** à un bon génie tutélaire. Le futur initié brandit alors un bâton, auquel est attaché une grappe de fibres de **rônier** parsemée de grelots. Les jambes entourées de bracelets d'écorce, coiffé d'un masque de corne de taureau et de sisal (symbole de force et de puissance), des bandes de tissus entrecroisées sur la poitrine, le **kambac** se place au milieu du cercle formé par ses compagnons et martèle le sol au son du **bugsrabu** et de l'**emonboli** (tam-tams sacrés), faisant sonner les grelots de sa main droite pendant que la gauche imprime un mouvement giratoire à une queue de taureau fraîchement coupée. La danse doit durer le temps du séchage d'une feuille de rônier placée à l'ombre.

Annexe L.22

L'initiation (**bukut**) est une sorte de troisième naissance pour le Diola. Après celle du premier cri et celle de l'imposition d'un nom. Nommer reste une évocation magique, un acte de création. Par ce baptême, l'enfant entre dans sa famille; **par l'initiation, il devient membre à part entière de la communauté villageoise, religieuse et ethnique**. Il est né définitivement. Cette naissance sociale devra être une épreuve, une somme de rites ésotériques, de brimades, d'apprentissages et de retraites qui vont marquer l'admission du **kambac** au statut d'adulte, **le faire participer enfin à l'essence du groupe**. L'individu non initié (esoliman) est comme une semence avant sa mise en terre. Quels que soient son âge, son expérience, ses réussites loin du village, il reste un «enfant», un irresponsable. Il ne pourra prendre part aux délibérations des Anciens, ni accéder au mariage ou à une quelconque fonction sociale. Ni majeur, ni vacciné. C'est une mésaventure qui est arrivée notamment à certains «anciens combattants», partis sur les champs de bataille d'Europe ou d'Indochine au moment de l'initiation de leur classe d'âge. Le **bukut** n'ayant lieu que tous les 25 ans, ce furent donc de malheureux quadragénaires qui entrèrent dans le bois sacré pour y subir les épreuves initiatiques, en même temps que leurs petits frères et leurs neveux, alors que leurs propres fils durent attendre la prochaine célébration. Comme une malédiction courant de génération en génération.

Lors de la dernière initiation de Balingore, j'eus la surprise de reconnaître parmi les **kambac** un de mes amis casamançais, diplômé de la célèbre «Harvard Business School», débarqué quelques jours plus tôt des États-Unis en costume de flanelle et mocassins vernis. Totalement tonsuré et le regard vague, il piétinait au milieu de la pétarade, des clochettes et des tam-tams, en attendant de faire son entrée dans le bois sacré. Ses études lui ayant fait rater la fournée précédente, il ne pouvait se permettre de laisser passer cette chance d'être enfin quelqu'un et d'exister dans son propre village. Il était escorté par un moine franciscain qui, pour la circonstance, avait troqué la soutane contre un tutu de sisal.

Bains de purifications, épreuves d'endurance et de courage, jeûnes, brimades, scarifications et mutilations (comme jadis chez les Diolas le limage des incisives), apprentissage du langage, musique et chants secrets, il s'agit de toute une pédagogie éducative qui doit marquer le **kambac**, l'intégrer en collectivités fraternelles identiques et lui permettre d'assumer toutes les fonctions d'un membre légitime du groupe. Pendant un mois, les maîtres de l'initiation vont aguerrir leur troupe, leur inculquer le sens du secret et des principes d'obéissance de solidarité, de conformisme, de force morale et physique. Nul ne doit révéler ce qu'il a appris, vu ou subi dans le bois sacré et il est très difficile de savoir ce qu'il s'y passe réellement. D'après quelques rares confidences saisies au vol, les brimades les plus bénignes, celles que l'on dévoile, consisteraient à être réveillé en pleine nuit, courir, grimper aux arbres, manger des racines ou dormir à la belle étoile sous les pluies d'hivernage. Les conditions matérielles de cete retraite en forêt se sont adoucies avec le temps, et la durée a même été réduite à quinze jours (au lieu de trois mois) à cause de l'école, mais, devant les assauts de l'Islam et de l'Occident, le **bukut** s'est renforcé dans le secret et l'ésotérisme. Il agira comme symbole de l'union villageoise contre les forces et les influences extérieures, sorte de vaccination préventive d'une classe d'âge.

Le fait d'avoir lieu à la même date pour l'ensemble du village permet à ce rite de ressouder tous les vingt ans les liens de la communauté et de souligner l'importance des Anciens, malgré les nouveaux pouvoirs créés par l'école, les religions importées et l'administration. Chacun, ministre, marabout, prêtre, instituteur ou P.D.G., est tenu de reprendre sa place au village pour la circonstance, et de jouer le rôle qui lui est assigné par la tradition. Certains fonctionnaires s'endettent de 2 à 300 000 francs CFA, pour pouvoir parader à cette occasion, honorer leur famille et recevoir des amis de Dakar. Rares sont au Sénégal les véritables citadins; la plupart de ceux qui habitent en ville gardent des racines puissantes au village et y retournent pour presque toutes les fêtes, mariages, inaugurations, initiations ou funérailles.

Ce jour-là à Mlomp, il y eut trois morts entre le lever et le coucher du soleil. Trois «accidents» comme il se doit. Par trois fois, le doigt du destin. L'initiation est enfin lancée. Autour de nous, ce ne sont plus que cris, pleurs et bousculades des femmes, pendant que les hommes continuent de psalmodier et de piétiner de quartiers en quartiers, l'air farouche et le regard absent.

Et nul ne sait ce qui se passe au bois sacré

Depuis la veille, l'absorption d'une potion magique, faite de décoction de racines euphorisantes mélangée au riz, va conférer aux kambac une sorte de protection pour braver avec indifférence les épreuves de cette journée. Pour certains d'entre eux, à peine débarqués de Dakar en costume-cravate, attaché-case, Rayban et chaussures «diplomate», il s'agit d'un étonnant dédoublement. L'art de savoir rester Diola avant tout. Tôt le matin, chaque famille conduit son protégé sur la place du village ou devant la mosquée (bel exemple d'imbroglio animisme-Islam), au milieu des chants, des coups de fusil et d'attitudes ostentatoires.

À peine réunis, les futurs initiés sont divisés en petits groupes qui suivent leurs aînés jusqu'au soir, faisant du «sitting» (accroupis, les fesses collées aux talons, pendant un bon quart d'heure) au coeur de chaque quartier et de chaque concession du village, avant de reprendre leur course d'hallucinés, le bâton d'initiation brandi comme une arme au-dessus de leurs têtes. Gare à ceux qui se trouvent alors sur leur passage! Ils ne voient ni n'entendent personne d'autre que ceux qui les guident, pas même leur mère ou leurs soeurs qui les escorteront jusqu'au soir, un peu à l'écart, attentives et inquiètes. Ces dernières visites avant d'entrer dans le bois sacré sont le symbole pour le **kambac** d'un voyage de retour vers les origines de ses **fétiches** lignagers (**bëkin**). Il lui faut passer de quartiers en quartiers, partout où ses parents, ses grands-parents ou ses oncles ont des fétiches. Remonter vers la racine à travers tout un réseau d'alliance et de parenté, en laissant au passage les dernières touffes de ses cheveux, progressivement rasés d'escale en escale.

Ce sont les **eberek** qui vont «ouvrir la forêt» et pénétrer les premiers dans le bois sacré. Sortes de kamikazes, reconnaissables à leur longue queue de raffia, pendant derrière la nuque, leur famille détient les fétiches liés à la forêt, susceptibles d'apaiser les mauvais esprits. La foule des femmes et des non-initiés qui accompagnent les kambac s'arrête à bonne distance, quand ceux-ci s'engouffrent par petits groupes sous les frondaisons. Bientôt, ce seront des **kufan** («ceux de la forêt», synonyme d'adultes). Les femmes prient pour le retour des leurs de ce voyage, dont nul n'est sûr de revenir. Beaucoup pleurent. Si l'initié meurt dans le bois sacré, ses habits seront accrochés près de la lisière où sa famille pourra les reconnaître.

Pendant toute la durée de la retraite, mères et fiancées iront déposer à l'orée du bois de bons petits plats, qui seront versés dans un bol commun par les «surveillants» (après prélèvement des meilleurs morceaux). Ces derniers ne sont pas seulement présents pour instruire et encadrer les initiés, mais aussi pour écarter les dangers naturels ou surnaturels. Chaque nuit, ils doivent faire le tour de l'enceinte sacrée, en soufflant dans une corne, et marquer ainsi les limites de ces lieux interdits aux profanes. Si le **kambac**, par extraordinaire, est contraint de rentrer au village, il doit se mettre un pagne sur la tête, brandir son bâton d'initié, agiter sans cesse une clochette de pestiféré et éviter à tout prix d'être aperçu ou abordé par une femme.

Au terme d'un mois de réclusion, de souffrances physiques, d'apprentissages et de brimades, les jeunes initiés regagneront le village Mlomp. Ils seront alors fêtés comme des revenants. De bon matin, ils devront sortir du bois sacré à la queue leu leu et courir vers les rizières où les attend une bastonnade en règle, dernier filtre avant leur réinsertion. Pour cette ultime épreuve (de plus en plus symbolique) avant les tam-tams et les retrouvailles, les **kambac** s'engouffrent à l'intérieur d'une haie d'hommes du village, rangés par ordre d'âge et armés de baguettes de rôniers. Les femmes restent à l'écart et s'efforcent de reconnaître la silhouette de leurs fils, fiancé ou cousin. Autrefois, ceux-ci jaillissaient du bois comme des fantômes, courbés en deux, la tête recouverte d'un pagne jusqu'aux genoux, et l'identification se faisait par les pieds...

Arrivé tout au bout de la file, près des plus anciens du village, le **kambac** se prosterne devant le doyen qui lui assène trois coups sur la tête avec un petit balai de paille en disant à chaque fois : «Que le fétiche (**bëkin**) soit ton père jusqu'à ta mort. Que les Dieux des Diolas te gardent dans la voie des ancêtres. Que le fétiche te donne la paix et surtout beaucoup d'enfants...» Puis le jeune initié se relève pour rejoindre enfin les siens et participer triomphalement à la grande fête de réintégration. Après l'initiation, dira Camara Laye, «il y avait cette distance entre ma mère et moi : l'Homme, celui que j'étais devenu.»

Les Bretons du Sénégal

Annexe L.22

On compte environ 400 000 Diolas au Sénégal, soit 9 % de la population totale du pays. Ils se subdivisent en plusieurs sous-groupes (Floup, Bliss, Karone, Fogny, Diogout, Diamat, Bayot, Essyl, etc.) et constituent aujourd'hui le groupe le plus important de la Basse-Casamance.

Riziculteurs et chasseurs, ils restent encore très attachés à leurs traditions. Leur origine demeure obscure. On admet parfois leur parenté avec les Sérères (région du Sine Saloum plus au nord), avec lesquels ils se seraient mélangés au cours de leurs migrations vers le sud (Diolas et Sérères sont liés, encore aujourd'hui, par «parentes à plaisanterie»). D'autres traditions feraient venir les Diolas du Gamou (est du Sénégal). Certains groupes, Diembering notamment, seraient apparentés au Bijagos (îles de la Guinée-Bissau, plus au sud).

Parmi les ethnies qui se partagent la Basse-Casamance (Bainouks, Balantes, Mandjaks et Mankagnes, puis musulmans mandingues et Peuls venus plus tard de l'Est) les Diolas sont certainement ceux qui y ont laissé le plus d'empreintes. Surnommés les «Bretons du Sénégal» par les colonisateurs, les Diolas laissent encore planer comme un air de chouannerie au-dessus du pouvoir central. Ils cherchent à rester fidèles à leurs traditions sans se complaire dans le folklore, s'ouvrant aux idées nouvelles sans renoncer à faire «écouter leur différence».

Article de Christian Saglio
Tiré de la revue **Notre histoire**, n° 28, novembre 1986, pages 50-54.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Publications historiques.

Vocabulaire

Fétiche
Nom donné par les Blancs aux objets de culte des civilisations dites primitives.
Objet auquel on attribue un pouvoir magique et bénéfique.

Mandingue
Les Mandingues sont un groupe ethnique de l'Afrique occidentale, en majorité musulman, comprenant le vaste ensemble des Malinkés et des Bambaras et de nombreux sous-groupes dont les Dioulas répartis dans les régions du Haut Sénégal et du Haut Niger. (Dioulas = Diolas)

Kambac
Mot sénégalais pour nommer les futurs initiés.

Bugarabu et emonboli
Mots sénégalais pour décrire les tam-tams sacrés.

Bukut
Mot sénégalais qui veut dire «initiation».

Esoliman
Mot sénégalais signifiant le «non-initié».

Békin
Mot sénégalais signifiant «fétiches».

Eberek
Mot sénégalais qui désigne les premiers qui entrent dans le bois sacré lors de l'initiation.

Kutan
Mot sénégalais qui veut dire «adultes», soit les initiés du bois sacré qui reviennent de la forêt.

Une merveilleuse expérience

-1-

C'était une des très rares fois que je sortais dehors par un vent si fort. D'ordinaire, j'avais une peur terrible du vent, je craignais sans cesse qu'il se transforme en ouragan ou en tornade juste au moment où je me trouvais dehors. J'étais donc sur le bout du quai à notre chalet, sur le bord d'un très grand lac. Il ne faisait pas tellement beau, le ciel était nuageux. Le vent était tellement fort que j'avais peur de tomber dans l'eau. Et pourtant je demeurais là, debout, laissant le vent me balancer. Je regardais les montagnes, les moutons sur l'eau, les arbres, etc. Mais lorsque je me suis arrêtée de penser, de sentir mon corps, de sentir le quai sous mes pieds, quelque chose en moi s'est produit. J'avais les larmes aux yeux, je pleurais sans être triste pourtant. J'étais follement heureuse, en moi je ressentais comme un bouillonnement, comme une fontaine, et je souriais. Je ne voulais pas entrer, je me suis assise sur le quai, les pieds dans l'eau, et j'ai parlé à Dieu sans avoir peur de l'immensité qui m'entourait, de l'infinité de mon MOI se trouvant ici sur cette terre. Il faisait noir maintenant, je restais là sans bouger. J'étais merveilleusement bien et heureuse. Ce qui est étrange, c'est que je n'avais peur de rien et que mes grosses questions ne me faisaient pas peur du tout. Je suis de nature très peureuse (le noir, l'éternité, pourquoi suis-je ici ?, etc.).

Elle n'est pas beaucoup différente puisque cette expérience s'est répétée très souvent, surtout lorsqu'on va au chalet. C'est isolé, sans électricité, bruit. Je me souviens une autre fois, en pleine nuit, en regardant les étoiles, sur le matelas pneumatique, l'été, en canot vers minuit. Ceci m'arrive aussi chez moi lorsqu'il n'y a aucun bruit et que je me couche en regardant le ciel.

Quelquefois je me sens seule, triste, mêlée, etc., je ressens le besoin de cette présence et je m'isole dans la nature. Ce qui m'aide, c'est que mon père est un peu comme moi, et qu'il nous amène souvent dans la nature, et ne dit rien (il est même heureux, je crois) lorsque je me retire dans un coin, seule.

Voici pourquoi je ne peux dire que cette expérience est différente des autres, puisque je la répète souvent. J'en ai besoin.

C'était un après-midi du mois de janvier 1979, exactement le 20. J'étais dans ma chambre, j'écoutais la radio et je faisais de l'artisanat. La musique qui jouait était très douce, c'était de la musique à faire rêver. Tout à coup j'ai eu une étrange pensée. Cette pensée était que je me demandais ce que je faisais là. Pourquoi moi et pas un autre ? Mais le plus étrange, c'est que je me voyais comme dans un rêve : je me revoyais dans les temps où j'étais jeune. Et dans ce genre de rêve, je revoyais les moments les plus beaux de ma vie. J'ai ressenti comme si quelque chose me poussait à revivre les moments les plus beaux de ma vie. Et ce quelque chose me forçait à voir comment j'étais et je me suis posé une question après, à savoir pourquoi est-ce que ça m'est arrivé à moi. Dans ce rêve trouble je me voyais toujours seule dans la solitude, mais j'étais heureuse et je revoyais tous les cadeaux que j'ai reçus, mais tous avaient été faits non pas en usine, mais tous faits de la main de ceux qui me les ont offerts.

C'était la première fois que je ressentais une aussi grande solitude, et un aussi grand bonheur. C'était la première fois que je me retrouvais seule et que je me revoyais petite. C'était une drôle d'expérience, car cela m'a amenée à me poser une question qui est : je suis sur la terre pour une raison, laquelle, je ne sais pas, mais une chose est sûre, c'est que maintenant je sais que j'ai un but à atteindre.

Je crois que cela a modifié un peu ma façon de penser et de percevoir la vie. Car depuis ce jour, je sais où j'aimerais aller et ce que je voudrais faire dans la vie. Et après cette expérience, j'étais heureuse d'être avec ma famille et mes amis, mais il faut dire que j'aime beaucoup la solitude.

Tiré de **La religion de l'adolescence** de Réginald Richard, Les Presses de l'Université Laval, Québec, 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation des Presses de l'Université Laval.

Expériences religieuses

Paul raconte sa conversion

C'est ainsi que je me rendis à Damas avec le pouvoir et la mission que m'avaient confiés les chefs des prêtres. J'étais en route, à midi, roi Agrippa, lorsque je vis une lumière qui venait du ciel, plus éclatante que celle du soleil, et qui brillait autour de moi et de mes compagnons de voyage. Nous sommes tous tombés à terre et j'entendis une voix qui me disait en araméen : «Saul, Saul, pourquoi me persécutes-tu ? C'est en vain que tu résistes, comme l'animal qui rue contre le bâton de son maître.» Je demandai : «Qui es-tu Seigneur ?» Et le Seigneur répondit : «Je suis Jésus que tu persécutes. Mais relève-toi et tiens-toi debout. Je te suis apparu pour faire de toi mon serviteur, tu seras mon témoin pour dire aux autres comment tu m'as vu aujourd'hui et leur annoncer ce que je te ferai voir encore. Je te délivrerai du peuple juif et des autres peuples vers lesquels je vais t'envoyer. Je t'envoie pour que tu les ramènes de l'obscurité à la lumière et du pouvoir de Satan à Dieu, afin qu'en croyant en moi ils reçoivent le pardon de leurs péchés et une place parmi ceux qui appartiennent à Dieu.»

Actes 26:12-18
Tiré de : **La Bible en français courant**, 1982.
© Société biblique française.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Illumination de Siddharta

«Le Grand Jour est arrivé». L'être de Gautama s'est transformé, et de lui a émergé le Bouddha. L'événement a été d'une portée cosmique. Toutes les créatures ont fait résonner l'air du matin de leurs cris de joie et la terre a tremblé six fois. Dix mille galaxies ont frémi de terreur, tandis que des lotus fleurissaient sur chaque arbre, transformant tout l'Univers en «un bouquet de fleurs que l'on lance dans les airs».

La félicité de cette vaste expérience a gardé Bouddha rivé sur place pendant sept jours. Le huitième jour, il essaya de se lever, mais il replongea à nouveau dans la béatitude. Pendant quarante-neuf jours il fut profondément en extase, puis son «regard glorieux» s'ouvrit à nouveau sur le monde.

(Traduction libre)

Une avec Brahman

28- L'ascète en qui tout mal a disparu, qui se discipline et s'unifie lui-même sans cesse, atteint aisément le bonheur infini : se confondre avec le Brahman.

29- Soi-même résidant en tous les êtres, tous les êtres résidant en lui; voilà ce qu'a contemplé celui dont tout l'être est unifié par le yoga et qui porte sur toutes choses un regard égal.

30- Celui qui me voit partout et qui voit le Tout en moi, je ne suis jamais perdu pour lui, il n'est jamais perdu pour moi.

Bhagavad Gita, chant VI
Tiré de : **L'hindouisme**, texte recueilli et présenté par Anne-Marie Esnoul. Paris, 1972, page 197.
© Fayard-Denoël.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Fayard-Denoël.

Convergences et différences entre les trois grandes religions monothéistes

Convergences...

Nés au Proche-Orient, c'est-à-dire au carrefour de l'Asie occidentale, de l'Afrique et de l'Europe méditerranéenne, le judaïsme, le christianisme et l'islam ont ceci en commun d'être des religions monothéistes.

Elles adorent un seul Dieu, unique et transcendant. Ce Dieu a parlé aux hommes par des prophètes. Ce sont les plus importants d'entre ces messagers de Dieu qui ont, en quelque sorte, fondé la religion : Moïse, Jésus, Mahomet.

Ces trois grandes religions, à la fois révélées et prophétiques, ont également reçu de Dieu une loi, des commandements, des prescriptions. En désobéissant à ces lois, leurs fidèles éprouvent un sentiment de péché. Mais ils espèrent en un au-delà où les fautes seront punies et les mérites récompensés; un Paradis et un Enfer, un Royaume de Justice. Après un Jugement, commencera pour les élus, un monde nouveau où ils ressusciteront et vivront éternellement.

Toutes trois enfin ont conduit à l'établissement d'institutions plus ou moins structurées, avec un clergé, ou du moins des hommes spécialisés dans le culte, et une doctrine fixée par des docteurs de la Loi ou des théologiens. Rabbins, prêtres, imams, pasteurs, popes enseignent et transmettent message et tradition, président le culte et servent en quelque sorte d'intermédiaires entre le peuple des croyants et Dieu.

... et différences

Mais nous avons vu aussi que leurs conceptions de Dieu et le fondement même de leur foi diffèrent.

En simplifiant à l'extrême, on pourrait dire que le Dieu des juifs est un Dieu tout-puissant et justicier, mais qui a fait alliance avec le peuple qu'Il s'est choisi, le peuple élu, celui d'une terre et d'une histoire dans laquelle Il intervient. Son livre, la Torah, est à la fois le récit des libérations successives du peuple de Dieu, et le recueil des Commandements divins. Leur observance seule justifie le croyant.

Le Dieu des chrétiens est un Dieu incarné, mort et ressuscité, Fils de Dieu venu sur terre pour révéler l'Amour du Dieu qui sauve tous les hommes qui croiront en Lui. La Bible raconte les paroles et les enseignements de ce Messie qui est ainsi au centre de la Foi chrétienne.

Annexe L.25

Pour les musulmans, Dieu est le Tout Autre, unique, transcendant et «impénétrable». Le Coran dicté à Mahomet, le dernier des prophètes, est le code des prescriptions nécessaires à toute la vie de la Communauté unie des croyants, l'Umma : aussi bien règles sociales, politiques, juridiques que morale familiale et individuelle ou pratiques religieuses. L'important, c'est la soumission à cette Loi. C'est cette obéissance qui permettra au fidèle de comparaître devant Allah au jour du Jugement avec le bilan de ses bonnes et de ses mauvaises actions.

Tiré de : **Les religions aujourd'hui** de Albert Samuel, éditions Chronique sociale : Ouvriers, Vie Ouvrière, France et Belgique, 1987, pages 267, 268. (Diffuseur canadien : CMD, 1544, Villeray, Montréal (Québec) H2E IH1.)
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Chronique Sociale.

Le tronc abrahamique

Le tronc abrahamique rappelle que le judaïsme, le christianisme et l'islam se réclament d'Abraham en qui ils reconnaissent le «père des croyants».

Les trois religions citées plus haut conçoivent Dieu comme unique et universel sous des noms différents : **YAHVEH, DIEU, ALLAH**.

Les religions du tronc abrahamique diffèrent des religions orientales par leur affirmation que Dieu est **unique** et **transcendant**.

Aux juifs et aux musulmans, il est interdit de représenter Dieu par des images ou des sculptures. Les juifs ne prononcent même pas le nom de Yahveh.

Autre caractéristique commune aux trois religions : les juifs, les chrétiens et les musulmans ont chacun un chef charismatique qui s'appelle **MOÏSE**, **JÉSUS**, ou **MUHAMMAD**.

Chacun d'eux a connu un sort différent.

MOÏSE Il s'efface devant YAHVEH, on ne le mentionne pas beaucoup à l'occasion des grandes fêtes.

JÉSUS Il est au centre du culte. Il est à la fois le messager et l'incarnation de Dieu.

MUHAMMAD Il est vénéré comme prophète et messager d'Allah.

Le message de Moïse s'adressait à la collectivité, celui de Jésus et de Muhammad s'adressait à l'individu.

Le judaïsme et le christianisme ont commencé avec le peuple hébreu, l'islam a commencé avec le peuple arabe. Les trois religions proviennent de la vision d'un homme et de la mission d'un peuple : Abraham et les Juifs.

Le judaïsme

Le judaïsme, la plus ancienne des trois grandes religions monothéistes, est l'ancêtre et du christianisme et de l'islam. Le coeur du judaïsme, c'est la foi en un seul Dieu, créateur et maître de tout l'univers. Il est transcendant et éternel. Il voit tout et connaît tout. Dieu est juste, bon et providentiel. Il a révélé sa loi (Torah) au peuple juif, qu'il a choisi pour qu'il soit lumière et exemple pour tous les hommes.

La doctrine du judaïsme peut se résumer dans sa profession de foi : «Écoute Israël, le Seigneur notre Dieu, l'Éternel est Un.» C'est le monothéisme absolu et la confiance en la protection de ce Dieu révélé. Les prophètes promettent la rédemption finale au peuple juif. Elle sera universelle.

Le peuple juif est appelé à entretenir une relation particulière avec Dieu, à jouer un rôle particulier à l'égard des autres hommes. Être le peuple élu est un grand privilège, mais aussi une lourde responsabilité :

> «Vous serez ma part personnelle parmi tous les peuples... et vous serez pour moi un royaume de prêtres et une nation sainte.»
>
> Exode 19:5-6

Ainsi, Dieu s'est-il engagé envers son peuple et Israël, envers son Dieu en acceptant une nouvelle forme de relation avec Lui. Ils furent partenaires. En échange de son adoption, de son élection, un peuple a donné sa parole d'honneur à Dieu.

La grande nouveauté du judaïsme n'est pas tant d'adopter la croyance en un Dieu unique — d'autres peuples l'avaient fait avant — que de concevoir la relation entre l'homme et la divinité comme un rapport d'alliance. Il s'agit bel et bien d'un contrat : le signe en sera la circoncision des enfants mâles, et les obligations mutuelles sont pour Dieu de rendre Abraham père «d'une multitude de nations» et pour cette descendance, de servir Dieu.

Quelques symboles de la Trinité

Triquetra
Les trois arcs égaux expriment l'éternité dans une forme continue. Entrelacés, ils symbolisent l'indivisibilité; le triangle du centre symbolise la Trinité.

Trois cercles entrelacés
Les cercles symbolisent les doctrines de l'égalité, de l'unité et de la nature co-éternelle des trois personnes de la Trinité.

La main de Dieu
Symbole de Dieu le Père (bénédiction). Les trois doigts allongés suggèrent la Trinité et les deux doigts repliés symbolisent les deux natures du Fils.

Trèfle
Trois folioles égales, un seul trèfle.

Triangle
Trois angles égaux, un seul triangle.

Symbole des apôtres

Confession de la foi

Je crois en Dieu, le Père tout-puissant, créateur du ciel et de la terre.

Je crois en Jésus-Christ, son Fils unique, notre Seigneur, qui a été conçu du Saint-Esprit, et qui est né de la vierge Marie;

il a souffert sous Ponce-Pilate;

il a été crucifié, il est mort, il a été enseveli, il est descendu aux enfers;

le troisième jour il est ressuscité;

il est monté au ciel;

il est assis à la droite de Dieu, le Père tout-puissant, d'où il viendra juger les vivants et les morts.

Je crois au Saint-Esprit; à la sainte Église universelle, à la communion des saints, à la rémission des péchés, à la résurrection des saints et à la vie éternelle.

Amen.

Le Dieu de l'islam

Le terme arabe **Allah** est une forme contractée de al-ilah, «le Dieu». Le concept d'un Dieu suprême n'était pas étranger aux Arabes, et le terme Allah leur était familier. Mais le Coran vient donner à ce concept un contenu nouveau et plus étoffé, en le purifiant des éléments de polythéisme qui l'entouraient. À une figure vague et distante, le Coran substitue un Être transcendant mais intensément réel et personnel, créateur et soutien de l'univers, omniscient et tout-puissant, arbitre du bien et du mal, et juge de tous les hommes au Dernier Jour.

La «physionomie» d'Allah se dessine dans les quatre-vingt-dix-neuf «plus beaux noms» d'Allah que les musulmans ont tirés du Coran; il s'agit d'adjectifs arabes qui décrivent Allah comme Celui qui entend, voit, donne, se souvient, pardonne, protège, guide, etc. Parfois des passages plus longs expliquent ces qualificatifs, comme le fait par exemple le «verset du Trône».

> Allah! Il n'y a de dieu que lui :
> le Vivant, l'Éternel!
>
> Ni l'assoupissement ni le sommeil
> n'ont de prise sur lui!
> C'est à lui qu'appartient
> tout ce qui est dans les cieux et sur la terre!
> Qui pourra bien intercéder auprès de lui,
> sans sa permission ?
>
> Il sait
> ce qui se trouve devant les hommes et derrière eux,
> alors que ceux-ci ne saisissent, de sa science,
> que ce qu'il veut.
>
> Son trône s'étend sur les cieux et sur la terre,
> les maintenir dans l'existence
> ne lui pèse pas.
> Il est le Très-Haut, le Formidable.
> (Coran 2:255)

Le Coran revient souvent sur l'affirmation monothéiste : Allah est un, unique; il est séparé de tout ce qui est créé; lui «associer» (shirk) un être créé, c'est se rendre coupable d'un crime impardonnable.

> Allah ne pardonne pas
> qu'on lui associe quoi que ce soit.
> Il pardonne à qui il veut
> des fautes moins graves que celle-là...
> (Coran 4:116)

Allah est mystérieux, il est «celui qui demeure caché» (Coran 57:3), et «les regards des hommes n'atteignent pas Allah» (Coran 6:103). Pourtant, il est proche de l'homme, «plus près de lui que la veine de son cou» (Coran 50:16); sa présence entoure l'homme.

L'est et l'ouest appartiennent à Allah :
que vous vous tourniez d'un côté ou de l'autre,
la Face d'Allah est là!
Allah est présent partout et il sait.
(Coran 2:115)

Allah est tout-puissant, il crée ce qu'il veut par la seule force de sa Parole : «Lorsque Nous voulons une chose, Nous n'avons qu'à lui dire : sois et elle est» (Coran 16:40). C'est ainsi qu'il a créé le ciel et la terre.

N'est-ce pas lui qui a créé les cieux et la terre
et qui, pour vous, a fait descendre du ciel une eau
avec laquelle nous faisons croître
des jardins pleins de beauté,
dont vous ne pourriez faire pousser les arbres ?
— Ou bien existe-t-il une divinité à part Allah ?

N'est-ce pas lui qui a établi la terre
comme un lieu habitable;
qui a fait courir les rivières,
qui a placé les montagnes sur la terre
et une barrière entre les deux mers ?
— Ou bien existe-t-il une divinité à part Allah ?
(Coran 27:60-61)

L'univers créé et les phénomènes de la nature sont autant de «signes» qui devraient amener l'homme à «comprendre» que le Créateur est unique, tout-puissant et généreux.

Votre Dieu est un Dieu unique!
Il n'y a de dieu que lui,
le Bienveillant, le Compatissant.

Dans la création des cieux et de la terre,
dans l'alternance de la nuit et du jour,
dans le navire qui vogue sur la mer
portant ce qui sert aux hommes,
dans l'eau qu'Allah fait descendre du ciel
faisant ainsi revivre la terre après sa mort
et la peuplant de toutes sortes d'animaux,
dans la variation des vents,
dans les nuages assignés entre le ciel et la terre
il y a vraiment des signes
pour un peuple qui comprend!
(Coran 2:163-164)

Dans la création des cieux et de la terre,
dans l'alternance de la nuit et du jour,
il y a vraiment des signes
pour ceux qui ont de l'intelligence,
qui pensent à Allah, debout, assis ou allongés
et qui réfléchissent sur la création des cieux et de la terre.
(Coran 3:190-191)

Les hommes, eux aussi, ont été créés par Allah

> Ô vous les hommes!
> Craignez votre Seigneur
> qui vous a créés d'un seul être,
> puis, de celui-ci, a créé sa compagne
> et, de ce couple, a répandu au loin
> une multitude d'hommes et de femmes.
> (Coran 4:1)

En créant chaque être, Allah lui communique un ordre, un commandement qui règle son fonctionnement et le situe dans la bonne marche globale de l'univers. Au jour du Jugement, chaque être aura à répondre de cet ordre reçu; en particulier, l'homme, souvent rappelé à l'ordre par les Prophètes, sera puni ou récompensé selon ses actions.

> Allah lance l'Esprit de son commandement
> sur qui il veut parmi ses serviteurs
> avec la mission d'avertir les hommes
> du Jour de la Rencontre,
> du Jour où ils comparaîtront,
> alors que rien de ce qui les concerne
> ne sera caché pour Allah.
> (Coran 40:15-16)

> Ce jour-là, ce sera la vraie pesée :
> ceux dont le plateau sera lourd (dans la balance)
> voilà ceux qui seront heureux.
>
> Ceux dont le plateau sera léger,
> voilà ceux qui seront perdus,
> parce qu'ils ont brouillé nos Signes.
> (Coran 7:8-9)

À cause de sa faiblesse, l'homme doit craindre le verdict final de ce Juge impartial. Mais Allah est en même temps, et peut-être davantage, le Compatissant, le Clément, celui qui pardonne, celui qui porte secours à la faiblesse de l'homme en lui envoyant les Livres qui tracent clairement le chemin à suivre en cette vie.

Ce bref survol ne peut qu'esquisser les traits d'Allah dans le Coran. Nous citerons, en terminant, la parabole du «verset de la Lumière», verset favori des mystiques musulmans, qui y voient l'image de l'Absolu qu'ils recherchent, Allah, à la fois proche et insaisissable.

> Allah est la Lumière des cieux et de la terre,
> Sa lumière est comparable à une niche
> où se trouve une lampe.
> La lampe est dans un verre
> C'est comme si le verre était une étoile brillante.
>
> Cette lampe est allumée à un arbre béni :
> un olivier qui ne provient
> ni de l'Orient, ni de l'Occident
> et dont l'huile serait sur le point d'éclairer
> sans que le feu la touche

Lumière sur Lumière!
Allah guide, vers sa lumière, qui il veut.
Allah propose aux hommes des paraboles.
Allah connaît toute chose.
(Coran 24:35)

Tiré de : **L'Islam et les musulmans** de Jean René Milot, collection Regards scientifiques sur les religions, éditions Fides, Montréal, 1975, page 58 à 61.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Fides.

Dieu, tel que perçu dans le Coran

2:256 Dieu est le seul Dieu; il n'y a point d'autre Dieu que lui, le Vivant, l'Éternel. Ni l'assoupissement ni le sommeil n'ont de prise sur lui. Tout ce qui est dans les cieux et sur la terre lui appartient. Qui peut intercéder auprès de lui sans sa permission ? Il connaît ce qui est devant eux et ce qui est derrière eux, et les hommes n'embrassent de sa science que ce qu'il a voulu leur apprendre. Son trône s'étend sur les cieux et sur la terre, et leur garde ne lui coûte aucune peine. Il est le Très-Haut, le Grand.

3:27 Que les croyants ne prennent point pour alliés des infidèles plutôt que des croyants. Ceux qui le feraient ne doivent rien espérer de la part de Dieu, à moins que vous n'ayez à craindre quelque chose de leur côté. Dieu vous avertit de le craindre : car c'est auprès de lui que vous retournerez. Dis-leur : Soit que vous cachiez ce qui est dans vos coeurs, soit que vous le produisiez au grand jour, Dieu le saura. Il connaît ce qui est dans les cieux et sur la terre, et il est tout-puissant.

59:23 Il n'y a qu'un seul Dieu. Rien n'est caché à ses yeux. Il voit tout; il est clément et miséricordieux.

59:24 Il n'y a qu'un Dieu; il est roi, saint, sauveur, fidèle, gardien, prédominateur, victorieux, suprême. Gloire à Dieu! et loin de lui ce que les hommes lui attribuent!

59:25 Il est le Dieu créateur et formateur. Il a tiré tout du néant. Les plus beaux noms sont des attributs. Tous les êtres au ciel et sur la terre célèbrent ses louanges.

28:68 Ton Seigneur crée ce qu'il lui plaît, et il agit librement; mais les faux dieux n'ont point de volonté. Gloire à lui! il est trop au-dessus des êtres qu'on lui associe.

28:70 Il est Dieu, il n'y a point d'autre dieu que lui; à lui appartient la gloire dans ce monde et dans l'autre; à lui le pouvoir suprême! c'est à lui que vous retournerez.

32:3 C'est Dieu qui créa les cieux et la terre et tout ce qui est entre eux, dans l'espace de six jours; puis il alla s'asseoir sur le trône. Vous n'avez point d'autre patron ni d'intercesseur que lui. N'y réfléchirez-vous pas ?

32:4 Il gouverne tout depuis le ciel jusqu'à la terre, tout; puis tout retournera à lui au jour dont la durée sera de mille années de votre comput*

32:5 C'est lui qui connaît les choses visibles, et invisibles, le puissant, le compatissant.

32:6 Il a donné la perfection à tout ce qu'il a créé, et a formé d'abord l'homme d'argile.

32:7 Puis il a fait dériver sa descendance du sperme, d'une goutte d'eau sans valeur.

32:8 Puis il lui a donné son complet développement et lui a soufflé son esprit. Il vous a donné l'ouïe et la vue, le coeur. Que vous êtes peu reconnaissants!

Tiré du Coran, traduit de l'arabe par Kasimirski, éditions Flammarion, coll. G.F., Paris, 1970.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

* **Comput** : estimation numérique qui sert à dresser le calendrier des fêtes mobiles.

La religion grecque

1. Des dieux semblables aux hommes

De nombreux dieux. Polythéiste, la religion des Grecs admet un grand nombre de dieux, d'origines diverses, au-dessous desquels vivent une foule immense de divinités secondaires qui animent toute la nature : **Nymphes** des sources, **Néréides** des mers, dieux des forêts...

Cette religion qui n'impose aucun dogme précis est **anthropomorphique** (du grec **anthropos** = homme et **morphé** = aspect, forme). Les dieux ont un aspect humain et des caractères humains. Puissants, redoutables et immortels, ils sont très proches des hommes dont ils épousent les querelles et à la vie desquels ils se mêlent volontiers.

Bien avant les poètes Homère et Hésiode, les Grecs précisent l'histoire et les aventures de leurs dieux; ils imaginent pour cela des récits merveilleux appelés **mythes**; l'ensemble forme la **mythologie** que poètes et artistes contribuent à fixer.

Les origines du monde, des dieux et des hommes. Au commencement il y a le **Chaos** auquel succèdent **Ouranos** (le Ciel) et **Gaïa** (la Terre) dont les enfants sont des **Titans**, des **Cyclopes** et des **Géants**. Un titan, **Cronos**, détrône son père Ouranos, mais craignant le même sort, il dévore au fur et à mesure tous les nouveau-nés que lui donne sa femme **Rhéa**. Celle-ci parvient à sauver son dernier enfant en faisant avaler à Cronos une pierre enveloppée de langes. Sauvé, le jeune Zeus est élevé en secret en Crète. Devenu adulte, il renverse Cronos et réussit à lui faire restituer les enfants déjà dévorés : **Zeus** règne alors sur les dieux, maîtres du monde, dont la résidence est sur le mont Olympe.

Les hommes ne semblent pas avoir été créés par les dieux, mais malgré eux, puisque Zeus punit **Prométhée**, descendant des Titans, pour avoir dérobé au profit des hommes le feu du ciel : Prométhée est enchaîné sur le Caucase, où un aigle lui ronge le foie.

Quant aux hommes, Zeus leur envoie **Pandore**, la première femme; par curiosité, elle va ouvrir la jarre contenant tous les malheurs qui se dispersent alors par le monde et commencent à affliger l'humanité.

Le monde des dieux. Zeus, dieu du ciel lumineux et de la foudre, réside sur l'Olympe d'où son regard embrasse le monde; un signe de sa tête fait trembler la terre jusqu'en son tréfonds. Ses frères, **Poséidon** et **Hadès** règnent l'un sur la mer, et l'autre sur le monde souterrain des morts et des richesses enfouies. De leurs trois soeurs, **Héra** est épouse de Zeus et déesse du mariage, l'autre, **Déméter**, mère des moissons, et la troisième, **Hestia**, déesse du foyer.

À ces dieux s'ajoutent d'autres plus jeunes que les Grecs imaginent enfants de Zeus : **Athéna**, déesse de la raison qui a donné l'olivier aux Athéniens; **Apollon**, le soleil, le plus beau des dieux, **Artémis**, déesse de la chasse, **Hermès**, le messager des dieux, protégeant les voyageurs, les commerçants et aussi les voleurs, **Héphaïstos**, le dieu boiteux, maître ouvrier forgeant les armes des dieux... Plus tard, venant d'Orient, la famille s'est agrandie avec **Aphrodite**, déesse de la beauté et de l'amour, **Dionysos**, dieu de la vigne et du vin, **Arès**, le dieu brutal et violent, présidant à la guerre. Et la liste n'est pas close...

Les héros. Animés d'une force surhumaine en raison d'une origine à demi divine, protégés par certains dieux, les héros ou demi-dieux accomplissent de grands exploits immortalisés par des mythes très populaires. Parmi ces héros, nous connaissons :

Thésée, qui tue le Minotaure et descend aux Enfers; **Bellérophon** qui, monté sur son cheval **Pégase**, tue la **Chimère**, monstre crachant des flammes; **Jason**, qui part à la conquête de la Toison d'or; **Persée**; **Oedipe**, qui délivre Thèbes du **Sphinx** et qui, victime de la malédiction divine, commet des crimes involontaires. Mais le plus grand de tous est **Héraclès**. Fils de Zeus et d'une Grecque, Alcmène, il est poursuivi par la haine de Héra et doit accomplir douze exploits bienfaisants : les «douze travaux d'Héraclès».

2. L'évolution de la mentalité religieuse

La conception que les Grecs se font de leurs dieux évolue au cours des siècles. Dans l'**Olympe** d'Homère, les dieux mènent une vie de grands seigneurs et leur moralité ne les élève guère au-dessus des humains; ils s'en distinguent seulement par leur force et leur immortalité.

Zeus justicier. Dans les siècles qui suivent, poètes et philosophes aident les Grecs à façonner un autre visage à leurs dieux. Ainsi, **Hésiode** fait de Zeus le gardien de la justice qui récompense le bon et punit le méchant. Mais la religion grecque ne satisfait pas l'anxiété des hommes devant les malheurs et la mort : le domaine des Morts est un séjour sombre, gardé par le chien **Cerbère** et par **Charon**, le batelier des Enfers, qui fait franchir le Styx aux âmes des trépassés. L'âme est à peine une vapeur qui mène une vie triste, désolée, pleurant le ciel lumineux. Ainsi Ulysse tente d'évoquer les âmes :

> Sa mère lui apparaît :
> «Je n'avais qu'un désir : serrer entre mes bras l'ombre de ma mère défunte. Trois fois je m'élançai; tout mon coeur le voulait. Trois fois, entre mes mains, ce ne fut plus qu'une ombre, ou qu'un songe envolé. L'angoisse me poignait plus avant dans le coeur.»
> Puis c'est le tour d'Achille :
> «Achille, a-t-on vu ou verra-t-on jamais bonheur égal au tien ? Jadis, quand tu vivais, nous tous, guerriers d'Argos, t'honorions comme un dieu; en ces lieux aujourd'hui, je te vois sur les morts exercer la puissance; pour toi, même la mort, Achille, est sans tristesse! Je dis, mais aussitôt, il me dit en réponse : «Oh! ne farde pas la mort, mon noble Ulysse!... J'aimerais mieux, valet de boeufs, vivre en service chez un pauvre fermier, qui n'aurait pas grand'chère, que régner sur ces morts, sur tout ce peuple éteint!»

Aussi, dès les temps les plus anciens de la Grèce, se constituent des sectes dont les membres, obéissant à certaines prescriptions, espèrent obtenir le bonheur outre-tombe. De nombreux fidèles, attendant le salut de **Dionysos**, de **Déméter** et de **Coré-Perséphone sa fille**, participent à des cérémonies très secrètes, dont les plus célèbres sont les **Mystères d'Éleusis** où sont admis aussi bien les riches que les pauvres, les gens cultivés que les ignorants, tous espérant le bonheur éternel.

Tiré de : **Histoire générale 1, l'Orient, la Grèce, Rome, le Moyen-Âge jusqu'en 1328**, de P. Savard et H. Dussault, Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1966, pages 79-80-81-83-84.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bordas.

Les dieux de l'Olympe

Nom grec	Rôle	Nom romain
Zeus	Le père des dieux et des hommes, bien qu'il ne soit pas le dieu-créateur. Il est aussi le dieu du ciel et des phénomènes physiques (pluie, orages, saisons).	Jupiter
Héra	Épouse de Zeus. Protectrice du mariage, de l'enfantement, des femmes	Junon
Athéna	La déesse de la guerre, de la littérature et des arts.	Minerve
Apollon	Le dieu des troupeaux, des pasteurs, des archers, de la musique, de la prophétie et de la médecine. Comme Phoebus, «le brillant», il est aussi le dieu-soleil.	Apollon
Artémis	La déesse de la chasse, de la fécondité et de l'enfantement.	Diane
Hermès	Le messager des dieux. Dieu des marchands et des voyageurs, il est aussi le dieu de la santé. Son attribut, le caducée, est toujours le symbole de la médecine.	Mercure
Héphaïstos	Le dieu du feu, en particulier celui des volcans et des forges; il est aussi le patron des artisans.	Vulcain
Hestia	La déesse du foyer, de la maison et de la famille. Elle est aussi la déesse de la ville de Rome.	Vesta
Aphrodite	La déesse de l'amour, de la beauté et de la fécondité.	Vénus
Déméter	La déesse de la terre cultivée, des céréales, de la moisson.	Cérès
Dionysos	Associé au monde souterrain, mais aussi aux céréales, aux fruits et au vin. Le culte de Dionysos s'accompagnait de danses extatiques et d'orgies.	Bacchus
Poséidon	Appelé d'abord «le secoueur de la terre», le responsable des tremblements de terre, il devient le dieu de la mer.	Neptune
Arès	Le dieu de la guerre, violent et querelleur.	Mars
Asclépios	Le dieu guérisseur.	Esculape

Dieux et croyances des Égyptiens

Les dieux. Les Égyptiens étonnent les autres peuples de l'Antiquité par leur piété. Hérodote les décrit comme «les plus religieux de tous les hommes». Ils sont persuadés que leur pays a été fait par les dieux, que tout ce qui existe appartient aux dieux et qu'un manquement aux devoirs religieux signifie la fin du monde.

Chaque **nome**** ayant ses dieux, l'unification de l'Égypte en augmente encore le nombre, car les pharaons font de leurs propres dieux les dieux de toute l'Égypte, supérieurs aux dieux locaux qui ne disparaissent pas pour autant.

Sous **l'Ancien Empire**, Rê le dieu-soleil est particulièrement adoré à Memphis. Les pharaons du **Moyen-Empire** imposent comme grand dieu **Amon** de Thèbes que l'on appelle bientôt **Amon-Rê**.

Les dieux égyptiens ont parfois une tête d'animal sur un corps humain : **Amon** a une tête de bélier, **Anubis**, une tête de chacal, **Horus**, une tête de faucon. Des animaux sacrés sont également honorés : des crocodiles à Thèbes, le taureau **Apis** («image vivante» du dieu **Ptah**) à Memphis.

Par-dessus tout, les gens du peuple adorent **Osiris**, dieu de la végétation et de la vie éternelle, dont l'épouse est la déesse **Isis**.

Les prêtres. Pour les Égyptiens, les dieux habitent les statues qu'on leur a faites et le devoir des hommes est de leur fournir nourriture, vêtements, bijoux, distractions. Le matin, par exemple, on éveille le dieu en chantant des cantiques, on le lave, on le parfume...

Les cérémonies sont l'affaire des prêtres, très nombreux et très puissants, qui seuls savent satisfaire les dieux.

Les temples. Ils présentent des aspects multiples et peuvent atteindre des proportions gigantesques comme en témoignent certaines ruines. Le fidèle arrive par une allée bordée de sphinx ou de béliers. Le temple, avec ses murailles élevées, semble une forteresse. L'Égyptien passe entre les pylônes et pénètre dans une cour bordée de portiques, puis il va dans la salle hypostyle dont le plafond est soutenu par une véritable forêt de colonnes; viennent ensuite les salles où seuls les prêtres peuvent pénétrer, avec, au centre, la chambre du dieu où sa statue est l'objet de tous les soins.

Le temple est agencé pour éloigner le dieu de la foule, et le nombre de salles et de cours qu'il faut traverser symbolise des étapes que franchit l'âme du fidèle pour arriver jusqu'à son dieu.

Le culte des morts. Les Égyptiens croient à la vie future. Ils pensent que l'âme représentée par un petit homme absolument semblable à l'homme vivant et portée en lui (le «ka»), revient habiter le cadavre si le corps est conservé. Sinon, le «ka» meurt à son tour, non sans se venger des vivants qu'il vient tourmenter.

Le traitement des cadavres est donc très important : pour en empêcher la destruction, on les embaume.

** division administrative de l'Égypte ancienne.

Selon Hérodote, «à l'aide d'un fer recourbé, les embaumeurs extraient le cerveau par les narines, par l'opération de ce fer et aussi grâce à des drogues qu'ils versent dans la tête. Ensuite, ils font une incision le long du flanc et retirent tous les intestins... Puis ils remplissent le ventre de myrrhe pure broyée, de cannelle et d'autres aromates, et le recousent. Ils salent le corps en le recouvrant de natron (carbonate de soude) pendant soixante-dix jours... Alors ils lavent le corps et l'enveloppent de bandes taillées dans un tissu de lin avec une couche de gomme...»

On place alors cette momie dans un sarcophage.

Quant à l'âme, elle se présente devant le **tribunal d'Osiris** pour être jugée. Le mort arrive et proclame son innocence, en répétant des phrases du «Livre des Morts», rouleau de papyrus placé dans le cercueil pour l'aider à ce moment redoutable :

> «Je n'ai pas fait de péché contre les hommes,... je n'ai pas calomnié dieu... je n'ai pas brutalisé le pauvre... je n'ai pas fraudé dans les mesures... je n'ai pas ôté le lait de la bouche des petits enfants...» Reste à voir s'il ment : on pèse son coeur.
>
> «Ne te dresse pas contre moi comme témoin, ne t'oppose pas à moi devant les juges... ne dis pas contre moi de mensonges près du dieu» dit le mort à son coeur.

La balance reste en équilibre et le mort part pour **l'Île d'Occident**, encore nommée **«les champs d'Ialou»**, où il mènera une existence paisible et bienheureuse.

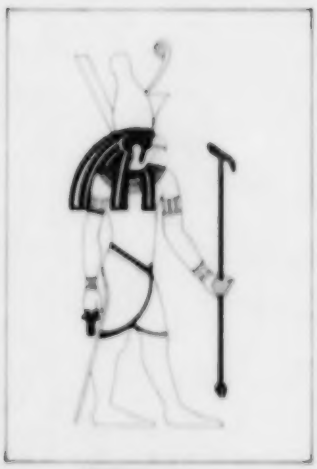
Les tombeaux. Les pharaons et les personnages importants se font construire, de leur vivant, de solides tombeaux pour que leurs momies ne soient pas détruites.

Ces «demeures d'éternité» varient beaucoup au cours des siècles. Au début, ces tombeaux sont de modestes **mastabas**, puis il y a des **pyramides** plus ou moins grandes, enfin des tombeaux souterrains ou **hypogées**.

Tiré de : **l'Histoire générale 1, l'Orient, la Grèce, Rome, le Moyen-Âge jusqu'en 1328**, de P. Savard et H. Dussault, Centre éducatif et culturel inc., Montréal, 1966, pages 18, 19, 20, 21.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bordas.

Amon
Le roi des dieux. Divinité tutélaire des pharaons. Il sera identifié ultérieurement avec le dieu-soleil Amon-Rê.

Rê
Dieu-soleil. Le grand dieu national de l'Égypte ancienne. Roi des dieux, père des hommes et protecteur des rois.



Horus
Dieu de la Basse-Égypte, le dieu du ciel.

Annubis
Dieu des morts, gardien des tombes et des cimetières.

Isis
Reine des dieux, femme d'Osiris, elle est aussi la déesse des céréales et de la fécondité.

Nephtys
Femme de Seth, soeur et partenaire d'Isis, déesse des femmes, Nephtys a aidé Osiris à retrouver la vie.

Osiris
Dieu de la végétation. Il deviendra avec Rê le dieu suprême de l'Égypte et le roi du royaume des morts.

Seth
Dieu des tempêtes et du désert. Violent et meurtrier, il est l'assassin d'Osiris.

Hathor
Déesse de l'amour, de la joie, de la musique et de la naissance. Elle était, à l'origine de la personnification du ciel, la vache qui avait enfanté le soleil.

Sobek
Dieu de l'eau, à tête de crocodile, vénéré dans certaines cités. Il est parfois considéré comme la personnification du mal et de la mort.

Ptah
Dieu de Memphis. Créateur de l'univers et dieu de la fertilité.

Thoth
Le dieu-lune. Il deviendra le dieu de l'apprentissage et de la sagesse, l'inventeur de l'écriture.

Le panthéon hindou

En visitant les temples hindous en Inde, on a l'impression très nette que l'hindouisme est l'une des grandes religions les plus polythéistes, mais cette profusion de dieux et de déesses n'est que les manifestations de l'ultime réalité — **Brahman**. **Brahman** est l'Être Suprême et tout est **Brahman**. Il est au-delà du temps, des changements et de la forme. Il est accessible à ceux qui se sont libérés du désir (**moksha**) mais bien peu sont ceux qui sont capables d'atteindre ce niveau de spiritualité. L'hindou moyen essaye de comprendre au moins un aspect, une image de Brahman pour arriver à atteindre un jour, après plusieurs réincarnations, le **moksha**. L'on peut s'imaginer un immense puzzle composé de milliers de pièces. Il n'y a qu'un tableau, mais toutes les pièces nous aident à reconstituer l'image finale. Il n'y a qu'un Être Suprême dans l'hindouisme mais toutes les manifestations de cet Être Suprême nous permettent de comprendre l'ultime réalité. Un diamant a plusieurs facettes qui brillent, mais elles reflètent la beauté de toute la pierre.

La trinité hindoue (ou **Trimurti**) de **Brahma**, **Vishnu** et **Shiva** est la plus importante de ces manifestations divines. Brahma est le créateur, et puisque le temps de la création est révolu, les hindous ne lui vouent généralement pas de culte. Brahma est fréquemment représenté avec quatre visages tournés vers quatre directions (l'un des visages n'est habituellement pas visible), et il tient les **Vedas** dans une main.

La plupart des hindous se considèrent comme fidèles de **Vishnu** ou de **Shiva**. **Vishnu** est le protecteur du cosmos et il est fréquemment représenté couché sur un cobra à plusieurs têtes et son véhicule est l'aigle divin, **Garuda**.

D'après la croyance populaire, Vishnu a dix incarnations ou **avatarss** signifiant «descendances». Ces «descendances» ou incarnations de Vishnu devaient servir à des buts spéciaux, tel qu'éviter un danger particulier pour l'humanité. Elles manifestent une certaine évolution logique et elles sont **Matsya**, le poisson, **Kurma**, la tortue, **Varaha**, le sanglier, **Narasimha**, l'homme-lion; **Vamana**, le nain, **Parasurama**, avec la hache, **Rama**, le héros du poème épique **Ramayana**, dont le culte est très répandu; **Krishna**, la plus populaire de toutes les incarnations de Vishnu. Les récits de Krishna, enfant jouant des tours, adolescent courtisant les jeunes filles, et divin prêcheur du grand «**Bhagavad-Gita**» sont connus par tous les hindous. La neuvième incarnation de Vishnu est le **Bouddha**, peut-être conçu pour incorporer quelques idéaux bouddhistes à l'hindouisme. Finalement, **Kalka** est l'incarnation de Vishnu qui doit venir à la fin des temps. Selon la croyance hindoue, il jugera l'humanité et restaurera la paix et l'harmonie. Le dieu **Shiva** complète la trinité hindoue. Il est le destructeur, mais il cause la destruction et la mort qui sont nécessaires pour une nouvelle vie et le progrès spirituel. On peut le reconnaître par son trident, les serpents qui encerclent son cou et par son véhicule, le taureau **Nandi**. Il est présenté comme un grand ascète et il est aussi **Shiva Nataraja** ou le Dieu de la danse.

Shiva est vénéré le plus fréquemment sous la forme du **linga**, généralement une courte colonne cylindrique avec une extrémité ronde. Ce symbole phallique remonte à la civilisation harappane de la vallée de l'Indus.

Les déesses ont aussi un rôle important dans le Panthéon hindou. Les déesses sont les «**Shakti**», puissantes contreparties femelles des dieux. Ces déesses sont principalement représentées comme les épouses des dieux et les mêmes déesses peuvent avoir des noms ou des aspects différents. La plus populaire est **Parvati**, femme de Shiva. D'apparence féroce, elle est connue sous le nom de **Durga** et chevauche un lion, et elle est aussi la terrible déesse noire **Kali** qui porte au cou une guirlande de crânes. Les autres déesses, moins puissantes que **Parvati**, sont **Lakshmi**, la femme de Vishnu, **Saraswari**, la femme de Brahma chevauchant un paon et qui est la déesse de la sagesse et de la connaissance, ainsi que **Sita**, femme de Rama.

Fréquemment, ces dieux et déesses sont représentés avec plusieurs bras ou un troisième oeil qui sont des symboles de leurs pouvoirs surnaturels.

De tous les dieux secondaires hindous, le plus populaire est certainement **Ganesh**, fils de Shiva et de Parvati qui a une tête d'éléphant et qui est souvent accompagné d'un rat. Il est considéré comme le dieu qui écarte les obstacles et il est fréquemment invoqué avant d'entreprendre une activité. Son culte et ses statues sont très répandus en Inde.

Une autre divinité secondaire est **Hanuman**, le dieu singe qui joue un rôle important dans le **Ramayana**, en aidant Rama à trouver Sita et à la ramener du Lanka. Il est considéré comme le modèle parfait de dévotion aux dieux et, par conséquent, en Inde, les singes sont sacrés.

Il existe des milliers d'autres dieux, déesses, animaux, arbres, montagnes et cours d'eau sacrés; parmi les animaux, la vache occupe une place très spéciale. L'origine exacte de son inviolabilité n'est pas certaine, mais les produits de la vache, soit le lait, le lait caillé et le ghee (un beurre clarifié) occupent une place importante dans le régime alimentaire des hindous. La bouse de vache, mêlée à de la paille, est le combustible le plus utilisé en Inde et la bouse mêlée à l'eau peut être utilisée comme désinfectant. À cause de la valeur de ses produits, il est probable qu'un gouvernement des temps anciens ait interdit d'égorger les vaches en temps de sécheresse ou de famine. Quelle que soit la raison, de nos jours, la vache est un animal sacré et les hindous religieux, même ceux qui ne sont pas végétariens, ne mangent pas sa viande. L'eau, à cause de sa nécessité pour la survie et son effet purificateur, est particulièrement importante.

Le cours d'eau le plus sacré est le Gange, que Shiva a fait descendre du ciel. Les hindous prient les dieux de leur donner la chance de mourir sur les rives du Gange, dans la ville sacrée de Varanasi, ou du moins qu'ils puissent mouiller leurs lèvres dans l'eau sacrée au moment de mourir.

Parmi toutes les collines et les montagnes, l'Himalaya est considéré comme la demeure des dieux et le mont Kailasa, la montagne de Shiva, est un important lieu de pèlerinage.

À travers toutes ces manifestations sacrées, il faut constamment se rappeler que l'hindouisme est une religion principalement monothéiste et que toute la vérité de l'humanité est là pour aider l'Hindou à comprendre l'ultime réalité de Brahman.

Spencer Boudreau

Les dieux hindous

1 Shiva

2 Vishnu

3 Brahma

4 Krishna

5 Sarasvati

6 Indra

Les dieux hindous

7 Rama et Hanuman

8 Durga

9 Garuda

10 Lakshmi

11 Kali

12 Ganesh

Les dieux hindous

1 _____

2 _____

3 _____

4 _____

5 _____

6 _____

Les dieux hindous

7 _____

8 _____

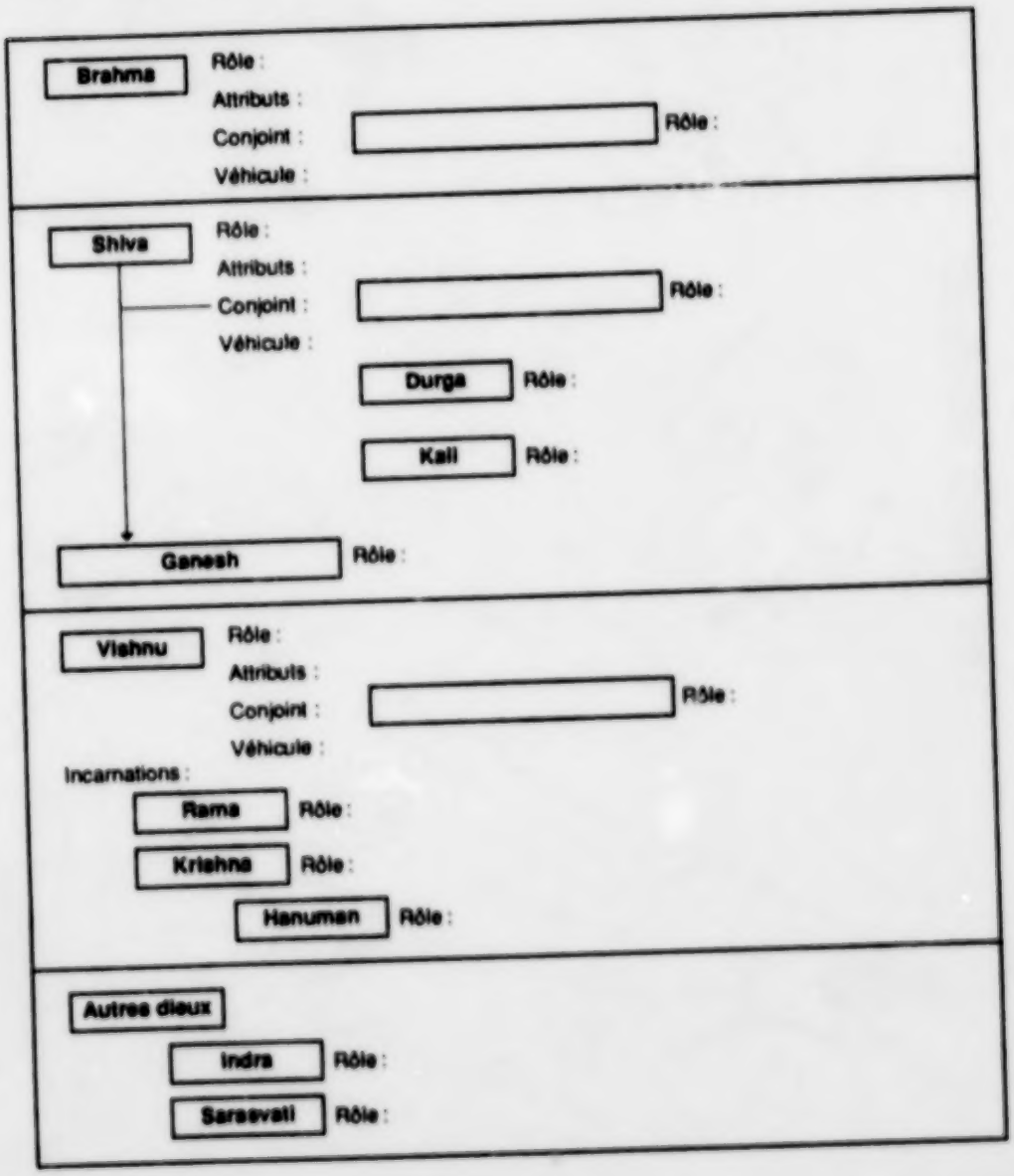
9 _____

10 _____

11 _____

12 _____

Les dieux hindous — Feuille de travail



Dieu et le monde — Dieu est Nature et Esprit

Le Bienheureux Seigneur dit :

1. Apprends maintenant, Ô Pârtha (Arjuna), comment, pratiquant yoga, le mental attaché à Moi, faisant de Moi ton refuge, tu Me connaîtras pleinement et sans aucun doute.

2. Je vais t'exposer pleinement cette sagesse, ainsi que la science dont la connaissance ne laisse rien à apprendre ici-bas.

3. Entre des milliers d'hommes, un à peine s'efforce vers la perfection; et de ceux qui s'efforcent et réussissent, un à peine Me connaît en réalité.

Les deux natures du Seigneur :

4. La terre, l'eau, le feu, l'air, l'éther, le mental, l'intelligence et le sentiment du moi, telle est l'octuple division de Ma nature.

5. C'est là ma nature inférieure. Connais aussi mon autre nature plus haute qui est l'âme, par laquelle ce monde est soutenu, Ô Guerrier au Bras Puissant (Arjuna).

6. Sache que toutes choses ont en elle leur naissance. Je suis l'origine de tout cet univers et aussi sa dissolution.

7. Il n'est absolument rien qui me soit supérieur, Ô conquérant des richesses (Arjuna). Tout ce qui est ici est suspendu sur moi comme des rangées de perles sur un fil.

8. Je suis la saveur dans les eaux, Ô fils de Kuntî (Arjuna); je suis la lumière dans la lune et le soleil, je suis la syllabe Aum dans tous les Védas. Je suis le son dans l'éther et la virilité dans les hommes.

9. Je suis le pur parfum dans la terre et le rayonnement dans le feu. Je suis la vie dans toutes les existences et l'austérité chez les ascètes.

10. Je suis la force des forts, pur de désir et de passion. Chez les êtres, je suis le désir qui ne va pas contre la Loi, Ô Seigneur des Bhâratas (Arjuna).

Les modes de la Nature, source de confusion :

12. Quels que soient les modes d'être harmonieux (sattvika) passionnés (rajasa) ou torpides (tamasa), sache qu'ils procèdent de Moi seul. Je ne suis pas en eux, eux sont en moi.

13. Égaré par ces triples modes de la nature (gunas) ce monde ne Me reconnaît pas comme impérissable et transcendant.

Tiré de la **Bhagavad-Gîta** de S. Radhakrishnan, traduction française par le professeur J.-E. Marcault, éditions Adyar, Paris, 1954, chapitre VII, I-II, pages 221 - 226.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Adyar.

La Katha Upanishad

5-8 — L'Esprit qui veille chez les dormeurs,
En créant jouissance après jouissance,
On le nomme splendeur, on le nomme brahman, on le nomme immortalité.
En lui sont fixés tous les mondes.
Il n'est transcendé par personne.
IL EST EN VÉRITÉ «**Cela**».

5-9 — De même que la flamme s'adapte en ce monde à toutes sortes de formes, sans changer de nature,
De même, le Soi s'adapte à toutes sortes de formes :
Intérieur à tout être, il est externe aussi.

5-10 — De même que l'air s'adapte en ce monde à toutes sortes de formes, sans changer de nature,
De même, le Soi s'adapte à toutes sortes de formes :
Intérieur à tout être, il est externe aussi.

5-11 — De même que le Soleil, oeil de tous les mondes,
N'est pas terni par les imperfections de la vue, qui lui sont étrangères,
De même le Soi, intérieur à tout être et d'immuable nature,
N'est pas souillé par l'imperfection du monde : il lui est étranger.

5-12 — Le Régent sans second, intérieur à tout être est le Soi.
Il engendre le multiple à partir de l'Unique.
Les Sages l'aperçoivent, établi dans le Soi.
Nul autre qu'eux ne possède en partage une joie sans fin.

5-13 — Il est l'éternité des choses passagères,
L'Intelligent, dans les intelligents,
L'unicité des êtres multiples.
C'est lui qui satisfait les désirs.
Les Sages l'aperçoivent, établi dans le Soi.
Nul autre qu'eux ne possède en partage une paix sans fin.

Tiré de : **Six Upanishads majeures**, chapitre 5, 5-8 à 5-13, traduit du sanscrit par Patrick Lebail, éditions Le courrier du Livre, Paris, 1971, pages 171-172.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Le Courrier du Livre.

Le bouddhisme et le concept de Dieu

On a souvent dit que le bouddhisme était une religion athée, ce qui est faux. Il accepte les enseignements des autres religions qui prêchent que le vrai et éternel bonheur n'est pas de ce monde. L'athéisme est souvent associé à une doctrine matérialiste qui ne croit qu'à ce que les sens peuvent percevoir.

Cependant, Bouddha ajoute que ce bonheur ne nous sera pas donné dans un au-delà, en présence ou grâce à une divinité; voici un extrait de Walpola Rahula qui explique le point de vue du bouddhisme sur l'origine des idées de Dieu et de l'âme :

> «Il y a deux idées, psychologiquement enracinées dans l'individu : protection de soi et conservation de soi. Pour la protection de soi, l'homme a créé Dieu duquel il dépend pour sa propre protection, sauvegarde et sécurité, de même qu'un enfant dépend de ses parents. Pour la conservation de soi, l'homme a conçu l'idée d'une âme immortelle ou **Atman** qui vivra éternellement. Dans son ignorance, sa faiblesse, sa crainte et son désir, l'homme a besoin de ces deux choses pour se rassurer et se consoler; c'est pourquoi il s'y cramponne avec fanatisme et acharnement.
>
> L'enseignement du Bouddha n'entretient pas cette ignorance, cette faiblesse, cette crainte et ce désir, mais tend à rendre l'homme éclairé en les supprimant, en les détruisant et en les arrachant à la racine même. Selon le bouddhisme, les idées de Dieu et d'Âme sont fausses et vides. Bien que profondément développées comme théories, elles sont néanmoins des projections mentales subtiles enrobées dans une phraséologie philosophique et métaphysique compliquée. Ces idées sont si profondément enracinées dans l'homme, elles lui sont si proches et si chères qu'il n'aime pas entendre et ne veut pas comprendre un enseignement quelconque qui leur soit contraire.»
>
> Tiré de : **L'enseignement du Bouddha**, de Walpola Rahula, éditions Seuil, collection Points Sagesses, Paris, 1968, page 78.
> Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Seuil.

Le bouddhisme attribue à la personne la capacité de réaliser le bonheur parfait, appelé «Nirvana». Le bouddhisme croit que l'individu peut atteindre le Nirvana et qu'aucune forme de divinité n'y est impliquée. Le bouddhisme n'approfondit pas la question de l'existence de Dieu car il la considère comme une spéculation non pertinente. À la question «Qui a créé la terre ?» le boudJhisme répond «Qui a créé Dieu ?»

Le bouddhisme croit qu'aucun dieu n'est nécessaire pour juger les actions, récompenser ou punir. L'effet de nos actes est notre propre récompense ou punition. Les bonnes actions produisent de bons effets et les mauvaises actions produisent de mauvais effets. Les bouddhistes croient que la faiblesse de croire à un dieu qui récompense ou punit nos actes est que lorsqu'une société croit moins en un Juge Suprême, sa motivation de conduite morale diminue.

par Spencer Boudreau

L'enseignement du Bouddha

La pensée bouddhiste ne repose pas sur la vénération d'une personne, humaine ou divine. Le Bouddha n'est pas un dieu, ni un médiateur envoyé par Dieu; il a même nié l'existence de Dieu au sens d'un être supérieur; il ne saurait agir en sauveur ou rédempteur pour les autres.

L'idée de doctrine (**dharma**) est bien plus importante que la personne du Bouddha. Cette doctrine a quelque chose d'intemporel, elle n'est pas liée à l'histoire ou sujette à changement. L'enseignement du Bouddha a été d'abord un enseignement oral, soigneusement mémorisé; il n'a été mis par écrit que bien plus tard.

Connaissance et éveil :

Après son éveil, Gautama est censé être passé d'un état de non-rachat à un état de rédemption. Illumination et salut sont ainsi étroitement liés, en une liaison caractéristique du bouddhisme. La «connaissance» dont a été gratifié Gautama est quelque chose d'assez radicalement différent de la compréhension intellectuelle au sens occidental. Il s'agit essentiellement d'une connaissance religieuse spéciale qui va bien au-delà des limites de la raison et de l'intelligence.

Mais d'où vient-elle, cette connaissance du Bouddha ? Il apparaît, à la façon dont sont rapportées ses expériences, qu'elle ne procède pas d'une influence extérieure quelconque — étude, textes sacrés ou révélation de la part d'un dieu. Les conseils venant d'autres personnes peuvent certes être une aide précieuse sur la route conduisant à l'éveil, mais nul ne peut nous décharger des efforts à mettre en œuvre pour y atteindre.

Mais nous ne pouvons pas non plus dire, sans plus, que Gautama a été lui-même la source de son propre salut. Aussi, certains spécialistes parlent-ils d'une réalité inconnue qui défie toute explication. Elle ne peut ni être produite à volonté ni être attribuée à un être divin.

De ce fait, on a parfois défini le bouddhisme comme une «religion athée». Les miracles n'ont pas grande importance et le Bouddha lui-même n'est qu'un homme qui s'est éveillé de l'obscurité de l'erreur à une vie de liberté, par-delà tout égoïsme, tout désir et toute ignorance. Il se tient donc bien au-dessus du reste de l'humanité, au point que son élévation spirituelle lui confère même des pouvoirs magiques.

Guide illustré des religions dans le monde, pages 226-229, Éditions du Centurion, Paris, 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bayard Presse.

Le Nirvâna

Le «Tripitaka», texte bouddhique ancien, nous décrit ainsi le **Nirvâna** :

> «Le nirvâna est la sphère où il n'y a ni terre, ni eau, ni feu, ni air. Ce n'est pas la sphère de l'espace infini ni celle de la conscience infinie. Ce n'est pas la sphère de rien du tout ni la frontière entre le distinct et le non-distinct. Ce n'est ni ce monde ni l'autre. Il n'y a ni soleil ni lune. Je ne dirai pas qu'il va et vient, ni qu'il est immobile, ni qu'il s'évanouit, ni qu'il commence. Il est sans fondation, sans continuation et sans arrêt. Il est la fin de la douleur.»

Le nirvâna est l'abolition de toute volonté, de tout désir, de toute sensation, de tout changement, de tout devenir. Il n'est ni bonheur éternel, ni néant absolu. Mais un état inimaginable d'inconscience absolue et de non-être. C'est le but ultime de la vie.

C'est un concept difficile à comprendre pour les occidentaux mais finalement il importe moins de savoir ce qu'est le nirvâna que de le rechercher. C'est là l'essentiel du bouddhisme qui doit nous aider à atteindre la suprême sérénité, la plénitude la plus parfaite, la délivrance des réincarnations où nous enferme le vouloir-vivre.

La noble octuple voie

- La connaissance correcte
- L'attitude mentale correcte
- La parole correcte
- L'activité correcte
- La profession correcte
- L'effort correct
- L'attention correcte
- La maîtrise de soi correcte

Ces huit aspects de l'unique voie peuvent se classer en trois rubriques :

- celle de la sagesse ou de la compréhension (les deux premiers);
- celle de la conduite morale (les trois suivants);
- celle de la discipline mentale (les trois derniers).

Les huit panneaux de signalisation de liberté

L'octuple voie comporte :

- la connaissance ou compréhension correcte : c'est évidemment la reconnaissance des quatre Vérités saintes;
- l'intention ou la pensée correcte, c'est-à-dire l'attitude mentale de bonne volonté, de paix, d'éloignement de tout désir sensuel, de toute haine et de toute malice;
- la parole correcte. Il faut bannir le mensonge, le bavardage et les commérages inutiles. Que la parole soit sage, véridique, réconciliatrice;
- l'activité correcte embrasse tout le comportement moral. Sont condamnés, notamment, le meurtre, le vol et l'adultère;
- les moyens d'existence corrects, c'est-à-dire qu'il ne faut pas gagner sa vie au détriment des autres;
- l'effort correct détourne du mal et encourage le bien, il conduit à des pensées, des paroles et des actes nobles;
- l'attention correcte ou conscience correcte suppose réflexion, elle ne se laisse pas dicter ses pensées, paroles et actes par le désir;
- la maîtrise de soi correcte est l'aboutissement de la concentration intense qui libère le saint de tout ce qui le retient dans sa quête.

L'octuple voie témoigne essentiellement de trois préoccupations : morale (parole, activité et profession correctes); discipline spirituelle (effort, attention et maîtrise de soi); connaissance (connaissance et intention correctes). Elle se tient à distance de toute rigueur ou sévérité excessives. Elle est «chemin du milieu» qui évite les deux extrêmes : celui de la mortification et de l'ascétisme et celui de la sensualité qui obéit à tous les instincts. Ce n'est pas un compromis : c'est une voie exigeante, à la fois pratique et équilibrée.

Extraits du : **Guide illustré des religions dans le monde**, pages 231-234, Éditions du Centurion, Paris, 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bayard Presse.

Le taoïsme

La religion taoïste se situe, à maints égards, à l'opposé du confucianisme. Le confucianisme a le souci de la perfection des hommes et des femmes dans le monde; le taoïsme se détourne de la société pour la contemplation de la nature; il cherche l'accomplissement de l'homme dans le spontané et le «trans-éthique». Le Tao, absolu métaphysique, paraît relever d'une transformation philosophique de l'ancien dieu personnel. La voie qu'il enseigne mène à l'union avec lui-même — voie d'acceptation passive et de contemplation mystique. Tel est l'enseignement des grands penseurs taoïstes, de Lao Tseu et de Tchouang Tseu. Nous ne savons pratiquement rien de leurs vies, si même ils ont existé. Cette ignorance où nous sommes à leur sujet s'accorde après tout avec leur choix d'une vie obscure, leur enseignement d'une voie du silence.

Le taoïsme ne se réduit pas à une contemplation passive. Les textes de Lao Tseu et de Tchouang Tseu (c'est aussi le nom du livre, **Tchouang Tseu**) ont inspiré une génération de penseurs soucieux de transcender les limites de la condition humaine. Leur ambition était de «dérober le secret du Ciel et de la Terre», de leur arracher le mystère de la vie, pour réaliser leur désir d'immortalité.

> «Le Tao qu'on tente de saisir n'est pas le Tao lui-même; le nom qu'on veut lui donner n'est pas son nom adéquat. Sans nom, il représente l'origine de l'univers; avec un nom, il constitue la Mère de tous les êtres.»
>
> Premières lignes du **Tao-te-ching** de Lao-Tseu, traduit du chinois par Liou Kia-Hway, cité dans **Sagesse éternelle de la Chine** de Marcel Hertsens, Éditions du Centurion, 1970.

Le confucianiste se proposait de devenir un sage, de servir la société. Le taoïste a pour objectif de devenir immortel (hsien). Les taoïstes redonnent vie à la croyance en des divinités personnelles, à la pratique des prières et des rites d'apaisement. Ils développèrent l'art de l'alchimie — l'alchimie externe qu'«internalisait» la pilule d'or de l'immortalité. Ils cherchaient aussi l'immortalité par le yoga et la méditation; ils voyaient encore dans l'hygiène sexuelle un autre moyen de prolonger la vie humaine.

Ce taoïsme nouveau a été appelé «religion taoïste» pour le distinguer de la philosophie classique de Lao Tseu et Tchouang Tseu, qui acceptaient et la vie et la mort. Cette religion taoïste développa sa propre tradition mystique que venaient embellir des histoires de drogues merveilleuses et d'immortels faiseurs de miracles, de lévitations et d'ascensions corporelles au ciel. Tout en s'appuyant sur les textes anciens — le Lao-tseu, le Tchouang-tseu, le Huai-nan-tseu et le Lieh-tseu — les taoïstes religieux mirent en place des institutions religieuses durables.

Certains de ces groupes existent toujours — on peut remonter jusqu'à leurs ancêtres, les mouvements taoïstes du 2e siècle avant J.-C. Avec leurs doctrines ésotériques et exotériques, leurs lignées de maîtres orthodoxes, leurs organisations sociales, ils ressemblent de plus près aux autres grandes religions du monde. Ils n'en gardent pas moins leur marque spécifiquement chinoise : ils cherchent l'unité avec le Tao, l'innommable.

La quête de la liberté

Qu'est-ce qui distingue le taoïsme de sa grande religion soeur, le confucianisme ? L'un des principaux objectifs de toutes les écoles et sectes taoïstes est la quête de la liberté. Pour certains, il s'agissait de la libération des contraintes politiques et sociales de l'état confucéen naissant. Pour d'autres c'était la quête de l'immortalité. Et pour d'autres encore c'était la quête, plus profonde, de l'unité avec le Tao lui-même. Ce Tao était la somme de toutes les choses qui existent et qui changent, car le changement lui-même était un élément important de la vision du monde taoïste. Pour reprendre les termes du Tchouang-tseu, le Tao est «complet, il embrasse tout, il est l'entier : ce sont là différents noms de la même réalité qui signifient l'Un».

Cet Un, cette totalité du Tao, agit comme un principe libérateur pour les taoïstes. Dans le flux incessant du Tao ils trouvent le moyen de vivre une vie de spontanéité. L'affirmation la plus saisissante de la liberté de l'immortel taoïste est probablement celle de Lao Tseu : «les voies des hommes sont conditionnées par celles du Ciel, celles du Ciel par celles du Tao, et le Tao est venu à l'être par lui-même». Le Tao est donc le principe de l'univers en même temps qu'un modèle pour le comportement humain, souvent appelé wu-wei, «non-agir», qui n'est pas passivité, mais attitude particulièrement efficace permettant toutes les réalisations.

«Toutes choses se transforment
et changent
Sans jamais un instant de répit,
Tournant, tourbillonnant
et roulant au loin,
Chassées au loin elles s'en reviennent,
Comme les mues de la cigale,
Profondes, subtiles, dimées,
Qui pourra jamais les décrire ?»
«Le Hibiou», Chia-i (200-168 avant J.-C.)

L'imagination taoïste s'est entièrement libérée des limites imposées par l'étiquette ou la sensibilité confucianistes. Le peuple chinois lui doit son jardin magique. Certains ont pris cette magie très au sérieux. D'autres n'y ont vu qu'une illusion de plus du Tao changeant. Le récit d'un voyage magique en esprit attribué au roi Mu, de la dynastie Chou, s'achève sur ces mots du magicien qui lui a servi de guide : «Votre majesté se sert à l'aise dans le permanent, elle se mêle du soudain et du passager. Mais peut-on toujours évaluer l'importance et la rapidité du changement dont peut être l'objet une scène ?»

Ou encore, la dernière histoire du Lieh-tseu :

«Le souffle de tout ce qui vit, l'apparence de tout ce qui a forme, n'est qu'illusion.»

Mais, contrairement à nombre de grandes religions d'Inde et d'Extrême-Orient, les taoïstes n'ont jamais pensé le Tao en termes de dieu conscient.

«Comment le Créateur pourrait-il avoir un esprit conscient ? Il advient spontanément à l'existence, mais semble mystérieux. Le souffle et la matière s'unissent, se coagulent, prennent forme : il continue à se transformer sans jamais s'arrêter.»

La vie coule

Tout au long de son histoire les maîtres du taoïsme ont cherché, selon des itinéraires variés, à participer à «l'poésie» de la réalité. La vie coule en un flot ininterrompu de spontanéité créatrice. Ni le Ciel confucéen, ni la loi des rois et empereurs terrestres, ni la folie des fous ne peuvent lui résister.

«L'être d'eux-mêmes tels qu'ils sont
Silencieusement les entraîne,
Leur donne la sérénité,
Leur donne la paix,
Les escorte quand ils s'en vont et
Les accueille quand ils arrivent.»

Le véritable immortel apprend à vivre à l'unisson du Tao.

La religion taoïste comporte toujours une note de poésie : le taoïste a conscience que la vie est un panorama admirable en même temps qu'effrayant de transformations. Nulle religion n'a su mieux évoquer le sentiment d'émerveillement que ces transformations éveillent en l'homme.

Dans leurs refuges montagnards les taoïstes se sont révélés les authentiques poètes de la nature.

«Abandonne-toi au cycle des choses
Laisse-toi prendre par les vagues
du Grand Changement
Sans rires ni effroi
Et quand il est temps de t'en aller
Va-t-en simplement,
sans laisser de traces inutiles.»
(Tao Ch'ien)

De nos jours, ce sens de la beauté poétique et cette soif d'unité avec le Tao animent toujours la religion taoïste. Du fait des grands bouleversements révolutionnaires en Chine il est difficile de prévoir quel y sera l'avenir du taoïsme. L'Association taoïste a de nouveau droit de cité, le taoïsme s'étant vu reconnaître une place importante dans la grande histoire culturelle chinoise. C'est dire que l'avenir de la religion taoïste ressemblera probablement à son passé. Le taoïsme a toujours manifesté son désaccord avec le gouvernement — il n'en aurait pas moins à être de partie intégrante de la culture chinoise.

Tiré du : Guide illustré des religions dans le monde, Editions du Centurion, Paris, 1983, pages 251 à 254.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bayard Presse.

La conception taoïste de l'univers

Relation harmonieuse de l'homme avec la nature

La recherche de l'origine de l'univers et de la cause de la création de tous les êtres vivants ne préoccupait nullement Confucius. Resté à l'écart de toute prise de position à caractère religieux, et se fondant seulement sur des spéculations philosophiques, Lao-Tseu fut le premier, parmi tous les anciens philosophes chinois, à proposer une conception de l'univers, c'est-à-dire une hypothèse cosmologique. Dans Tao Te King, on peut lire :

«Un quelque chose était, non défini mais accompli,
Né avant Ciel-et-Terre,
Sans parole comme sans borne,
Indépendant inaltérable,
Se jouant partout sans fatigue,
En somme la Mère du monde.
Ne sachant pas son nom je le dénomme Voie;
Faute de mieux je le dis grand.
Grandeur signifie étendue;
Étendue, qu'on atteint au loin;
Atteindre au loin faire Retour.»
Tao Te Ching, chapitre 25

Notons que dans le passage ci-dessus, il n'est fait aucunement mention d'un dieu ou d'une divinité en tant que telle, mais plutôt de la «Mère du monde». Le nom donné à ce concept est «Tao» ou «Voie». Il faut se rappeler que le mot «Tao», comme n'importe quel autre mot, s'efforce de définir quelque chose de particulier. Le Tao cependant constitue un concept si englobant (c'est-à-dire indifférencié) qu'il est impossible d'exprimer par des mots son sens profond. Le mot s'applique au concept pour les besoins de la communication, mais le Tao lui-même se trouve au-delà de la communication orale habituelle qu'il transcende; c'est quelque chose que chacun doit expérimenter. Son sens global ne peut être saisi par l'esprit seul; il doit être compris par l'intuition. Qu'est-ce alors que le Tao ? Lao-Tseu nous dit :

«La Voie leur donne vie;
La Vertu les élève;
L'espace les façonne;
Le milieu les achève.
Aussi est-ce unanimement que toutes choses
adorent la Voie et vénèrent la Vertu.
Non qu'adorer la Voie
Vénérer la Vertu
Soient les devoirs dictés : c'est pente naturelle.
Ainsi donc c'est la Voie qui leur donne la vie,
C'est la Vertu qui les élève,
Qui les sustente et les fait croître,
Qui les abrite et les conforte,
Qui les nourrit et les protège.
Donner la vie sans rien revendiquer,
Accomplir sa besogne et ne pas s'en vanter,
Guider le peuple et ne pas l'opprimer,
Qu'est-ce autre que Vertu mystérieuse ?»
Tao Té King, chapitre 51

Maintenant, nous pouvons clairement voir que le Tao en tant qu'«ordre de la nature» a non seulement donné l'existence à tous les êtres vivants, mais aussi les dirige et les instruit en cédant, sans les forcer. Imaginons un moment qu'un petit ruisseau se jette sur des rochers et les contourne doucement. La force de l'eau finalement vient à bout de la résistance des rochers, non pas en poussant contre eux, mais en cédant devant la fixité des roches dures. Après de nombreuses années, la roche se trouve érodée par la force variable de l'eau. Maintenant, ouvrez les yeux et voyez comme l'image du Tao et le cours du ruisseau constituent une comparaison métaphorique.

Tao, ou sa traduction par «voie», représente pour l'école taoïste une orientation intellectuelle différente de celle de l'école confucéenne. Alors que cette dernière se préoccupe de la **bonne manière de vivre** avec ses incidences morales, son code d'éthique et ses applications pratiques dans la vie quotidienne au sein de la société, la première entend par le mot voie la **«manière dont l'univers reste cohérent et se conforme à son ordre naturel»**.

Pour le taoïste, Tao signifie l'Ordre de la nature que l'on devrait respecter pour qu'il puisse s'harmoniser de lui-même et en lui-même, sans aucune intervention de l'humanité.

Dans le deuxième chapitre du Tao Te Ching, Lao-Tseu commence par explorer les phénomènes naturels et leurs interrelations :

> «Quand chacun tient le beau pour beau vient la laideur.
> Quand chacun tient le bon pour bon viennent les maux.
> Etant et n'étant pas s'engendrent;
> Aisé malaisé se parfont;
> Long et court renvoient l'un à l'autre;
> Haut et bas se penchent l'un vers l'autre;
> Voix et son consonnent ensemble;
> Devant et derrière se suivent.
> Le sage gouverne par le non-faire,
> Il enseigne par le non-dire;
> Il ne refuse rien à la foule des êtres;
> Mais il nourrit chacun sans se l'approprier.
> Il accomplit sa tâche sans s'en prévaloir;
> Il achève son oeuvre sans s'y attacher;
> Et comme il ne s'y attache pas
> Il se maintient.
>
> Tao Tê King, chapitre 2

C'est là un fait observé par les paysans primitifs que chaque plante se développe mieux quand on la laisse pousser dans son environnement naturel, sans intervention humaine. Si les humains font, eux aussi, partie de la nature, on peut alors par inférence et analogie, en conclure que la meilleure façon de vivre pour les hommes serait de vivre naturellement, sans aucune interférence des hommes eux-mêmes (par exemple, l'influence et le pouvoir de l'État ou l'influence des organisations religieuses). Un concept qui se trouve au centre de la philosophie taoïste est celui du Wu-Wei ou de l'«activité sans action». Ce concept ne signifie pas une inaction passive, mais plutôt l'abstention» d'une activité qui ne soit pas directement en accord avec le chemin de la nature.

Maintenant une question se pose : Comment appliquer les principes taoïstes aux diverses situations sociales et aux relations interpersonnelles des individus ? Dans le chapitre 80 du Tao Te Ching, nous pouvons lire :

> «C'est un petit pays sans guère d'habitants.
> Auraient-ils des engins pour dix ou cent personnes
> Qu'ils ne s'en occuperaient point;
> Ils redoutent la mort et ne vont pas au loin.
> Auraient-ils bateaux et voitures
> Qu'ils les laisseraient hors d'usage.
> Auraient-ils armes et armures

Qu'ils n'en feraient point étalage.
Remettant en honneur la cordelette à noeuds
Ils trouvent leurs mets savoureux,
Leurs vêtements aisés,
Leurs demeures commodes,
Leurs coutumes plaisantes.
De ce pays à son voisin
S'entend le cri du coq comme l'aboi du chien,
Mais tous deux mourront de vieillesse
Sans avoir eu affaire ensemble.

L'utopie sociale de Lao-Tseu est illustrée par le passage qui précède. Sa vision intérieure lui montre les hommes abandonnant le désir de dominer la nature et de conformer leur style de vie à un modèle qui ne serait pas naturel. Il devrait y avoir un **retour** à un ordre social naturel, avec un style de vie simple, naturel et ne connaissant pas l'assaut provoqué par le pseudo-contrôle que l'homme exerce sur son milieu social (y compris les interventions dans notre environnement et la mécanisation de nos structures sociales naturelles).

À partir de ce qui précède, nous devrions peut-être réfléchir afin de réévaluer et, par la suite, de réorienter un certain «progrès» social qui pourrait mettre fin à nos existences! Dans le contexte du XX^e^ siècle, on peut voir comment l'intervention peu judicieuse des hommes dans le processus naturel des forces de la nature a provoqué des dilemmes comme le droit de l'humanité de recourir à la guerre atomique, le problème de la pollution créée par les déchets industriels, etc. Les taoïstes pourraient prétendre que ces problèmes auraient pu être évités si l'humanité, au lieu d'essayer de dominer la nature, avait vécu en harmonie avec elle.

D'après Dr P.Y. Han, Montréal, 1983.
Les citations sont tirées de : Lao Tseu, **La Voie et sa vertu, le Tao Tê King**, éditions Seuil, collection Points Sagesses, Paris, 1979.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Seuil.

Une légende inuit : Sedna

Jadis les Inuit subsistaient seulement des produits de la terre. Il n'y avait pas d'animaux marins qu'ils auraient pu chasser. Leur vie était dure, car ils ne connaissaient ni les cadeaux de la mer ni la joie des grands festins.

À cette époque vivait un homme dans un igloo construit sur un rivage désert. Sa femme était morte depuis quelque temps et il n'avait pour l'accompagner que sa fille, Sedna, devenue une femme d'une grande beauté. Des prétendants accouraient de tous côtés pour la courtiser, mais aucun ne lui plaisait et elle refusait de se marier.

Un jour, un beau jeune homme venu de très loin arriva dans son kayak devant le rivage de Sedna. Il avait pagayé pendant tout son long voyage et désirait se reposer. Paré de vêtements splendides, il portait un harpon taillé dans l'ivoire. Sedna et lui échangèrent un regard... et ce fut le coup de foudre.

Le jeune homme chanta alors à Sedna : «Viens avec moi à la terre lointaine où l'on n'a jamais faim; ma tente y est dressée, faite des plus belles peaux. Tu te reposeras sur de moelleuses peaux d'ours et de douces plumes garderont ton corps au chaud. Il y aura toujours de l'huile dans ta lampe et de la viande dans ton plat.»

Le coeur de Sedna se troubla. Elle ne pouvait résister aux avances du jeune étranger. Son père, lui, sautait de joie à la pensée de gagner un gendre aussi délicat. Sedna décida de s'en aller avec l'étranger, ce à quoi son père consentit. Ils partirent donc tous deux pour leur long voyage. Quand ils furent loin sur l'eau, l'étranger jeta sa pagaie dans la mer et leva les bras vers le ciel. Soudain, des ailes apparurent à la place de ses bras, et tout son corps devint celui d'un grand oiseau. Sedna regarda le spectacle avec frayeur. Elle savait maintenant que son amant n'était pas un être humain mais un grand oiseau fantôme qui avait le pouvoir de prendre l'apparence d'un homme.

Sedna s'assit sur le dos du grand oiseau. Ils volèrent au-dessus de la mer et, l'ayant enfin traversée, atteignirent l'île que l'oiseau habitait. Encore une fois, Sedna se rendit compte qu'il l'avait trompée. Sa nouvelle demeure n'était pas couverte de beaux cuirs, mais de peaux de poissons, pleines de trous, qui laissaient entrer l'air et le froid dans la tente. Dans son lit, à la place de moelleuses peaux d'ours, il n'y avait que du cuir rude. Quant au goût de la viande fraîche, c'était un mensonge aussi : la seule nourriture qu'elle pouvait consommer était le poisson que lui apportaient son mari et les autres oiseaux qui vivaient dans l'île. Sa vie devint bientôt intenable. Accablée de tristesse, elle chantait : «Ô mon père, que je suis malheureuse! Si seulement vous pouviez m'amener loin d'ici dans votre kayak! Les oiseaux me traitent durement, le vent hurle autour de mon lit et je n'ai qu'une maigre pitance à manger. De grâce, venez me chercher.»

De son côté, le père de Sedna se sentait bien seul depuis le départ de celle-ci. Après quelque temps, il décida de préparer son kayak et d'aller rendre visite à sa fille et à son gendre. Sedna l'accueillit avec grande joie; elle lui demanda de la ramener avec lui à la maison, lui faisant le récit de ses malheurs. Entendant sa fille lui raconter les misères qui l'affligeaient, le père fut pris d'un accès de rage et tua son gendre. Il prit Sedna dans son kayak et tous deux se hâtèrent de quitter l'île où Sedna n'avait connu que du malheur.

Les autres oiseaux ne tardèrent pas à trouver leur camarade tué. Ils poussèrent de grands cris d'angoisse et s'élancèrent au-dessus de la mer à la recherche du meurtrier. Rapidement, ils repérèrent le kayak de Sedna et de son père, descendirent des grandes hauteurs et se mirent à décrire des cercles au-dessus de l'embarcation. C'est alors qu'un violent orage éclata. Le kayak,

suivant les mouvements impétueux des vagues, montait et descendait pendant que les eaux tumultueuses arrosaient les visages des deux voyageurs. Terrorisé, le père de Sedna leva la tête vers les oiseaux qui volaient en cercle et vit que pour sa propre sécurité, il devait leur offrir Sedna. Il empoigna sa fille et la lança par-dessus bord. Sedna oscilla à côté du kayak, puis s'agrippa frénétiquement au bord du bateau. Son père pris de panique, saisit un couteau et lui coupa les doigts de la main gauche. En tombant dans la mer, les doigts se transformèrent en baleines et en morses. Le père coupa ensuite à sa fille les doigts de la main droite, lesquels, en touchant l'eau, devinrent des phoques. Sedna tomba au fond de l'océan et tous les animaux marins nés de son corps la suivirent. Dans le ciel, les oiseaux prirent la direction de leur habitat et l'orage se calma. Le père de Sedna, épuisé et rongé par le remords, pagaya sur une mer tranquille jusque chez lui. Il s'étendit dans son igiou et tomba dans un profond sommeil. Au crépuscule, le chien de Sedna monta la garde devant l'igiou et commença à hurler face à la mer. C'est alors que Sedna commanda aux créatures marines nées de son corps de lui amener son père et son chien. Les animaux marins se mirent à nager avec fureur devant l'endroit où était l'igiou, emportant le père et le chien au fond de la mer, où ils se joignirent à Sedna. Tous trois ont depuis lors toujours vécu dans ces eaux.

Et c'est ainsi que Sedna devint un grand esprit, la mère des animaux marins nés de son corps. Elle exerce toujours un énorme pouvoir sur les êtres humains, qui la craignent plus que tous les autres esprits. Selon sa fantaisie, elle laisse le chasseur harponner l'un de ses enfants ou bien l'engloutit dans les froides profondeurs de la mer. C'est pourquoi les Inuit invoquent Sedna. Leurs prières descendent en nageant jusqu'à l'endroit où elle réside et lui peignent les cheveux. Et si cela lui plaît, elle largue un phoque, un morse ou une baleine à ceux qui chassent au-dessus.

D'après Gary O'Brien

Questions

1. Pourquoi Sedna refusait-elle ses nombreux prétendants ?

2. Qu'est-ce qui, chez l'étranger, conquit le coeur de Sedna ?

3. Qu'est-ce que le père de Sedna pensa d'abord du nouveau mari de sa fille ?

4. Quelles furent les réactions de Sedna quand elle découvrit comment était, en réalité, sa nouvelle demeure ?

5. Le père de Sedna avait-il raison de la lancer hors du kayak et de lui couper les doigts ?
   Expliquez les raisons de votre réponse.

6. Sedna avait-elle raison de demander que son père et son chien lui fussent amenés dans les profondeurs de la mer ?
   Expliquez les raisons de votre réponse.

Le monde spirituel des Inuit*

Le monde spirituel des Inuit regorgeait d'êtres surnaturels. Ils n'étaient pas tous mauvais, mais demandaient tous à être apaisés à l'aide de tabous, d'amulettes et de paroles magiques; on pouvait aussi recourir aux services d'un chaman, un homme ayant le pouvoir de traiter avec l'inconnu. Il fallait bien prendre soin de ne pas offenser les esprits des animaux dont on tirait sa subsistance. De l'eau douce devait être offerte au phoque ou au morse tué au cours d'une chasse; aucun os ne devait être brisé pendant l'écharnage d'un caribou; on ne pouvait faire cuire dans le même chaudron à la fois des créatures terrestres et marines.

La conception de l'au-delà différait selon les tribus esquimaudes. Les Netsiliks, par exemple, croyaient que le paradis était un endroit indéterminé réservé aux chasseurs habiles et aux femmes dotées de beaux tatouages. C'était une terre d'abondance, où les esprits des morts jouaient à la balle avec le crâne souriant d'un morse. L'enfer n'existait pas, mais il y avait une sorte de limbe, la «Terre des Penauds», dans laquelle les hommes paresseux et les femmes sans tatouages demeuraient l'éternité entière la tête basse et ne se nourrissaient que de papillons.

Les Esquimaux ont toujours apprécié les chants, les danses, les jeux et les concours d'adresse ou de force. Dans l'ancien temps, les villageois bloqués par la tempête se réunissaient dans le grand igloo pour participer à une danse du tambour, pour regarder les lutteurs s'affronter, ou le chaman tenter d'apaiser les éléments déchaînés. Les Esquimaux sont souvent considérés comme des fatalistes; mais ce sont en fait des gens extrêmement pratiques, qui évitent les risques inutiles et cherchent à apporter des solutions réalistes à leurs problèmes.

Tiré de : **L'univers de l'Indien d'Amérique**. National Geographic Society, Washington D.C., Flammarion, Paris, 1979, page 90.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

---

* «Inuit» et «Esquimau» sont des termes interchangeables; toutefois, les Inuit préfèrent le premier.

Une fête inuit

À la fin de l'automne, les tempêtes faisaient rage sur les étendues gelées. La mer brisa la banquise encore mince, envoyant au loin des amas de glaces flottantes. On pouvait les entendre s'écraser au loin quand le rivage fut bloqué par la glace. À de pareils moments, les Inuit disaient qu'ils pouvaient entendre les voix des esprits de l'air.

Les esprits étaient dangereux, au dire des anciens de la tribu. Des forces invisibles apportaient la maladie et la mort. Cependant, de grandes fêtes pouvaient calmer les esprits et rendre la vie plus douce. Le plus redouté des esprits était Sedna. Sur tout le territoire inuit, des fêtes étaient organisées en l'honneur de la maîtresse de la mer. Ces fêtes variaient selon la localité. On trouvera ci-après la description d'une fête qui, en fait, s'est déroulée pendant une semaine.

Une nuit, au moment du solstice d'hiver, les villageois se réunirent dans un grand igloo. Le chaman pria pour que l'année à venir soit accompagnée de bonheur et ensuite, les villageois prirent un repas en commun.

Le jour suivant, les villageois, debout à l'extérieur de leurs maisons, formèrent un cercle. Chacun avait apporté une poignée de viande. Le chaman plaça un seau d'eau au centre du cercle et prononça une courte incantation. Après la prière, chaque personne mangea son morceau de viande en pensant à Sedna en silence. Puis le chaman remplit une tasse d'eau, la porta à ses lèvres et la but, pensant encore à Sedna. Il finit de boire et cria son lieu de naissance. Le chaman marcha au bord du cercle et passa la tasse à un autre. Ce dernier se plaça au centre du cercle et refit les mêmes actions que le chaman. De la même façon, chacun vint à son tour au centre du cercle et accomplit le même rituel. Quand tout fut terminé, ils se donnèrent divers cadeaux, espérant que Sedna soit aussi généreuse à leur égard.

Environ une semaine plus tard, deux hommes — l'un habillé en femme — entrèrent dans chaque maison du village et soufflèrent toutes les lampes à l'huile. Elles furent peu après rallumées à l'aide d'un nouveau feu.

D'après Gary O'Brien

La chasse au phoque

À l'intérieur de l'igloo, la femme mâchait le cuir des bottes de son mari. Il allait avoir besoin de bottes souples afin de garder ses pieds au chaud pendant la chasse au phoque de demain. Quant à elle, une longue journée de tâches ménagères l'attendait le lendemain, et elle avait encore à faire de la couture avant que le soleil de mars ne se couche. Il y avait beaucoup de vêtements à raccommoder et il existait un tabou interdisant la couture lorsque le soleil était couché. Violer le tabou, ça serait courroucer la maîtresse de la mer et mettre en danger la vie du campement.

La fille de la femme était partie chercher de l'eau potable. Il n'y avait pas de nouveaux ruisseaux à cette époque de l'année; par conséquent, le campement devait se contenter de morceaux de glace de mer. La glace de mer perd presque complètement son goût salé quand elle est vieille, ce qui fait que la tribu appréciait grandement les vieux morceaux. La fille rentra dans l'igloo avec à la main un sac en peau de phoque rempli de glace pilée. Elle vida le sac dans un pot en stéatite afin de faire fondre la glace.

À l'extérieur, les enfants s'amusaient dans le campement sans souffrir du froid. C'était vraiment un plaisir de se trouver de nouveau au soleil. Quelques femmes et des filles plus âgées s'occupaient à diverses tâches ou s'arrêtaient un moment pour bavarder ou participer aux jeux des enfants. Le campement d'hiver comprenait dix-sept igloos. L'un d'eux, la maison de la danse cérémonielle, était plus grand que les autres. Quatre hommes âgés restaient dans le campement. Les autres s'absentaient pendant plusieurs heures par jour pour aller chasser le phoque.

Les hommes avaient quitté le campement quand il faisait encore nuit. Leur unique nourriture avant de s'en aller, avait été une soupe à base de sang bouilli de phoque. C'était suffisant pour leur faire passer la journée. Ils avaient vérifié leurs équipements pour la dernière fois, chacun avec un chien en laisse, et étaient partis à pied, un harpon dans une main et la laisse dans l'autre.

Leur destination était les trous servant à respirer aux phoques situés, à quelques milles en mer sur les parties plates de la banquise. Les phoques, étant des mammifères, doivent revenir à la surface toutes les quinze ou vingt minutes afin de respirer. Quand la glace de mer se forme, au début de l'automne, les phoques creusent de petits trous en grattant la glace afin de pouvoir respirer. Quand la glace de mer se forme au début de l'automne, les phoques creusent de petits trous en grattant la glace afin de pouvoir respirer. Quand la glace a une épaisseur de six ou sept pieds, les phoques gardent les trous ouverts. Sous la surface, les trous pour respirer prennent la forme d'un entonnoir renversé, avec au sommet une petite coupole pour le passage de l'air. Chaque phoque a besoin d'un certain nombre de trous du fait qu'il se déplace sur une grande étendue pour se procurer sa nourriture. En conséquence, il faut un certain nombre d'hommes pour surveiller plusieurs trous en vue de harponner un phoque.

Essayer de trouver les trous sans les chiens est assez difficile. Quelquefois, les renards sont une aide précieuse, car ils déposent souvent leurs excréments là où se trouvent les trous de respiration. L'homme dont le chien a trouvé un trou reste sur place et se prépare pour la chasse. Les autres, conduits par leurs chiens, se dispersent dans toutes les directions afin de trouver d'autres trous.

Le chasseur attache son chien tout près, à un bloc de neige. Il découpe ensuite la couche supérieure de neige autour du trou avec un couteau à neige, jusqu'à ce qu'il atteigne un petit dôme sur la glace dure. Avec son pic à glace, il élargit le trou de respiration. Il prend ensuite sa sonde exploratrice, un instrument en os, long et recourbé. Il introduit une extrémité de la sonde dans l'ouverture et la déplace afin d'apprécier les dimensions et la forme du trou. Cette

manoeuvre lui indique la manière dont il devra lancer son harpon. Il replace ensuite la neige autour du trou, de façon à redonner l'apparence qu'il avait avant d'avoir été agrandi par le découpage de la neige.

Le chasseur prépare alors son indicateur en duvet de cygne. Avec un peu de salive, il colle le duvet de cygne sur l'extrémité râche d'un tendon durci de caribou. Il installe l'indicateur sur la neige de telle sorte qu'un seul bout du duvet se trouve au-dessus du trou. L'approche du phoque provoquera un mouvement d'air qui fera bouger le duvet. Le chasseur sait alors qu'il peut harponner l'animal.

Le chasseur étend son sac de chasse près du trou de respiration. Il se tient dessus pour avoir les pieds au chaud et atténuer les sons ou les vibrations qui pourraient parvenir au phoque à travers la glace. Avec, dans une main, le harpon pointé en direction du trou et, dans l'autre main, la ligne du harpon, le chasseur reste immobile, les yeux fixés sur le duvet.

Il se tient prêt à frapper. Cousues dans son parka se trouvent plusieurs **amulettes** — dents de phoque, morceaux de peau de phoque, la tête d'un vieux harpon et un scorpion de mer. C'est le pouvoir de ces objets qui va l'aider à attraper un phoque. Un petit vent souffle vers la gauche et la température est tombée à -40 ° C. Les heures s'écoulent et le chasseur se tient immobile. Tout d'un coup, le duvet commence à vibrer. Le chasseur frappe de toute sa force. Le harpon s'enfonce dans le trou de respiration. La tête du harpon pénètre profondément dans le corps du phoque. Le chasseur retire du trou la hampe du harpon et laisse au phoque un peu de ligne. Quand le phoque tire, le chasseur tient solidement la ligne.

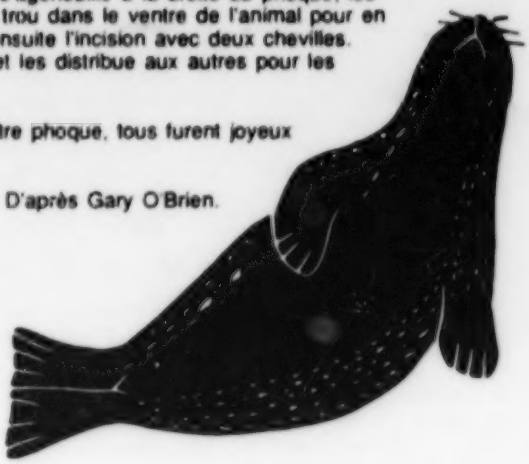
La lutte est de courte durée. Le phoque perd sa force et n'est pas loin de mourir. Le chasseur se met vite à genoux et, d'une main, élargit le trou de respiration à l'aide du pic. Il tend fortement la ligne, sort le phoque du trou et le place sur la glace. Il crie aux autres de venir partager sa prise.

Le chasseur étend avec soin le phoque sur la neige fraîche et annonce qu'il est mort. Il prend une poignée de neige propre et l'introduit dans la gorge encore chaude de l'animal. Le chasseur sait que les phoques sont toujours assoiffés et qu'ils risquent leur vie pour avoir un peu d'eau. Bien que le phoque soit mort, son âme est immortelle. S'il est traité avec dignité, son âme ira animer le corps d'un autre phoque, qui viendra à nouveau s'offrir au chasseur.

Le chasseur retire le harpon du corps de l'animal et place dans la chair déchirée deux chevilles en os. De cette manière, le sang du phoque n'est pas perdu. Quelques minutes après, les autres hommes arrivent. Le chasseur s'agenouille à la droite du phoque; les autres, à gauche. Le chasseur découpe un petit trou dans le ventre de l'animal pour en extraire le foie et un morceau de lard. Il ferme ensuite l'incision avec deux chevilles. Il découpe le foie et le lard en petits morceaux et les distribue aux autres pour les manger.

Le groupe de chasseurs ayant attrapé un autre phoque, tous furent joyeux cette nuit-là quand ils revinrent au campement.

D'après Gary O'Brien.



Questions

1. Quel est le tabou associé au raccommodage ?

2. Contre quelle force le tabou protège-t-il la tribu ?

3. Comment la tribu se procure-t-elle l'eau potable en hiver ?

4. Pourquoi les chiens sont-ils importants dans la chasse au phoque ?

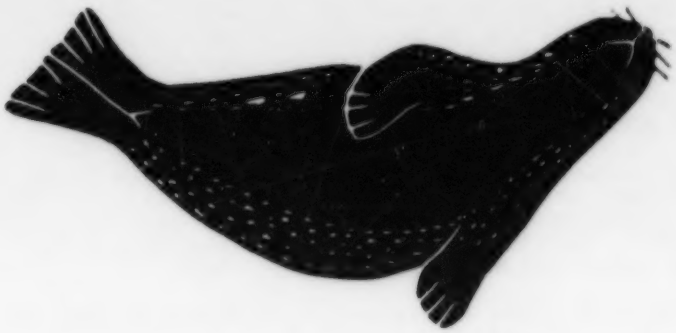
5. Pourquoi faut-il d'habitude plusieurs hommes pour capturer un seul phoque ?

6. Qu'indiquent les actions rituelles dont le phoque mort fait l'objet au sujet des relations entre le chasseur et le phoque ?

Lexique

Amulette Petit objet qu'on porte sur soi dans l'idée superstitieuse qu'il préserve des maladies, dangers, maléfices, etc.

Tabou Système d'interdictions de caractère religieux appliquées à ce qui est considéré comme sacré ou impur; interdiction rituelle.



La création chez les Iroquois

Voici ce que mon grand-père avait l'habitude de dire au sujet de la création du monde et de l'apparition des hommes sur la terre. Avant que la terre ne fût créée, il existait une région au-dessus du ciel où vivaient des êtres semblables à l'homme. Ils ressemblaient beaucoup aux Iroquois. Ils vivaient dans de longues maisons et pouvaient, par leurs mères, retracer l'histoire de leurs clans. Ils avaient une puissance bien supérieure à celle des humains et ne connaissaient ni la mort ni la maladie.

Au coeur de cette région se trouvait un arbre magnifique, dont les fruits répandaient une lumière qui éclairait toute chose. Près de l'arbre de lumière, il y avait le village du grand chef. Tout le monde le connaissait sous le nom de Porteur-du-ciel. Porteur-du-ciel épousa Femme-du-ciel, laquelle était originaire d'un autre village. Ils dormaient avec leurs têtes orientées dans des directions opposées, leurs pieds se touchant. De cette façon, elle devint enceinte. Femme-du-ciel commença à laisser voir son état, devint très exigeante et se fit apporter par Porteur-du-ciel toutes sortes de mets délicats. Porteur-du-ciel tomba malade. Tous furent effrayés parce que la maladie était quelque chose de nouveau pour eux. Porteur-du-ciel eut un rêve, de sorte qu'il réunit tous les villageois pour prendre conseil en leur annonçant que dans son rêve se trouvait le secret de sa maladie. Tous furent obligés de se présenter à Porteur-du-ciel pour essayer d'interpréter le rêve. Chacun vint à son tour, mais aucun ne réussit à élucider le rêve. Porteur-du-ciel fut très triste parce qu'il ne pouvait retrouver la santé tant que son rêve n'avait pas été deviné et qu'on ne l'eut réalisé.

C'est alors qu'arriva dans le village une créature qui ne faisait partie d'aucun village mais qui errait dans la région supérieure. Elle était étrange et certains disaient qu'elle pouvait se déplacer sous terre sous forme de grosse boule de feu.

Cette créature-homme se présenta à Porteur-du-ciel et lui chuchota quelque chose à l'oreille. Porteur-du-ciel sourit et dit qu'enfin son rêve avait été deviné et que maintenant, il devait le réaliser. De cette façon, il reviendrait à la santé.

Porteur-du-ciel ordonna aux autres de déraciner l'arbre de lumière. Ils firent ce que voulait Porteur-du-ciel, saisirent l'arbre, l'arrachèrent du sol et le déposèrent près du trou ainsi créé. Quand ils regardèrent dans le trou, ils furent frappés de stupeur. À une certaine distance, ils pouvaient voir une large étendue bleue qui ressemblait au ciel. Ils ne s'attendaient pas à voir le ciel sous terre. Porteur-du-ciel dit à sa femme de se pencher au-dessus du trou et de regarder le bleu qui se trouvait en dessous. Porteur-du-ciel arriva derrière Femme-du-ciel et la précipita dans le trou. Comme elle tombait, elle vit que l'arbre avait été replacé dans le trou. Elle pouvait voir les racines qui perçaient le ciel au-dessus d'elle. Femme-du-ciel était déconcertée. Il y avait du bleu au-dessous d'elle et du bleu au-dessus d'elle.

Pendant ce temps, au-dessous d'elle se trouvait une vaste mer. Flottant sur les eaux, il y avait de nombreux oiseaux. Les oiseaux virent cet objet dans le ciel et tinrent conseil pour décider quoi faire. Quelques oiseaux prétendaient que l'objet s'élevait vers le ciel et d'autres, qu'il tombait en direction de la mer. Comme l'objet grossissait, ils furent d'accord que l'objet se déplaçait vers eux. Les oiseaux s'envolèrent à la rencontre de cet objet.

Ils s'approchèrent de Femme-du-ciel. Ils ne savaient pas qui elle était, mais virent qu'elle était en difficulté. Plusieurs oiseaux se placèrent sous Femme-du-ciel pour la porter. Ils l'amenèrent doucement à la surface de la mer. À ce moment, une tortue marine géante, venue des profondeurs, vint offrir son dos à Femme-du-ciel pour qu'elle puisse s'y reposer. Les oiseaux placèrent Femme-du-ciel sur le dos de la tortue. D'autres animaux furent attirés sur les lieux et tous discutèrent pour savoir ce qu'il fallait faire ensuite, parce que la tortue n'était pas assez grosse

pour pouvoir supporter Femme-du-ciel bien longtemps. Le rat musqué parla et tous l'écoutèrent. Il pensait qu'au fond de la mer se trouvait de la terre. Les autres animaux étaient incapables d'accepter ni de vérifier cette affirmation parce qu'aucun d'eux n'avait jamais été à une telle profondeur. Le rat musqué se porta volontaire pour plonger et rapporter un peu de terre que l'on placerait sur le dos de la tortue. C'est ce qu'il fit; il plongea.

Les animaux attendirent longtemps. Finalement, le rat musqué fit surface. Il semblait mort. Un castor et une loutre tirèrent le rat musqué sur le dos de la tortue. Ils virent qu'il était encore vivant et reprenait des forces. Dans sa gueule se trouvait de la boue. Ils la prirent et la tassèrent sur le dos de la tortue. La terre provenant de la boue se mit à se développer et à s'étendre. Le dos de la tortue devint une île.

Quand Femme-du-ciel vit que l'île se développait, elle se leva et se mit à marcher en direction du soleil. Comme elle marchait, l'île s'agrandit encore davantage. De l'herbe, des arbres et toutes sortes de plantes poussèrent de la terre tandis que Femme-du-ciel marchait. C'est de cette façon que la terre s'est développée jusqu'à sa taille actuelle.

Tous ces déplacements avaient grandement fatigué Femme-du-ciel, de sorte qu'elle s'allongea pour se reposer. Son temps était arrivé et elle s'accroupit pour accoucher de son enfant. Ce fut une fille. Elle la nomma Coup-de-vent. Celle-ci devint rapidement une femme d'une grande beauté.

Un jour, alors que Femme-du-ciel se trouvait dans une autre partie du monde, Coup-de-vent s'était allongée pour dormir près d'un ruisseau. Une créature-homme apparut. Personne ne savait avec certitude d'où cette créature-homme venait; certains disaient que c'était le vent d'ouest. Il déposa deux flèches sur le ventre de Coup-de-vent; l'une avait une pointe émoussée et l'autre, une pointe bien effilée. Puis, la créature-homme repartit dans la forêt et on n'en entendit plus parler.

Coup-de-vent se réveilla et trouva les flèches. Elle ne savait pas ce qui était arrivé. Bientôt, il fut évident que Coup-de-vent était enceinte. Quand son temps fut venu, il y avait en elle beaucoup d'agitation. Dans le sein de Coup-de-vent se trouvaient des jumeaux. L'un d'eux avait des traits durs, comme taillés dans le roc. Notre peuplade le connaît sous le nom de Pierre-à-feu. L'autre avait des traits doux et lisses. Nous l'avons appelé Petit-arbre. Pierre-à-feu et Petit-arbre discutaient pour savoir *comment quitter le sein maternel*. Pierre-à-feu prétendait que la meilleure façon de venir au monde, c'était de sortir par l'aisselle de leur mère. Petit-arbre disait que c'était en sortant entre ses jambes. Petit-arbre naquit de la manière normale. Toutefois, Pierre-à-feu sortit en transperçant l'aisselle de sa mère qui en mourut.

Quand Femme-du-ciel vit que sa fille était morte, elle demanda aux jumeaux qui lui avait transpercé l'aisselle. Pierre-à-feu mentit et dit à sa grand-mère que c'était Petit-arbre. Femme-du-ciel crut Pierre-à-feu et, en colère, força Petit-arbre à se cacher dans la forêt. Le corps de Coup-de-vent fut peu à peu recouvert par la terre. Sur son corps poussèrent du maïs, des haricots et des courges. Ces trois plantes nous ont toujours servi d'aliments. C'est pourquoi nous les appelons nos trois soeurs nourricières.

Petit-arbre erra seul dans la forêt dense. On ne sait trop comment, Porteur-du-ciel connaissait les difficultés de son petit-fils et il descendit de la région supérieure pour montrer à Petit-arbre comment vivre dans la forêt. Il lui apprit à chasser, à préparer des aliments à partir des plantes sauvages et à utiliser l'écorce dans la construction. Quand Petit-arbre eut montré qu'il avait appris tout cela correctement, Porteur-du-ciel lui demanda de préparer la terre pour l'arrivée d'êtres humains. Porteur-du-ciel retourna alors dans la régions supérieure.

Petit-arbre respecta les désirs de son grand-père et alla un peu partout afin de préparer la terre pour les hommes. Il fit couler les rivières dans deux directions pour que les hommes puissent toujours pagayer avec le courant. Toutefois, Pierre-à-feu commença à placer de grosses pierres dans les rivières pour les rendre inutilisables. Petit-arbre vit ce que son frère faisait et il l'arrêta. Cependant, de nombreuses rivières ont conservé des rochers et des rapides, ce qui les rend difficiles à naviguer.

Petit-arbre pensait qu'il serait bon que les hommes puissent facilement trouver de la nourriture. Il changea les animaux de manière à ce que les hommes puissent les chasser plus facilement. Mais Pierre-à-feu changea les animaux à nouveau pour qu'il soit difficile à l'homme de les chasser. C'est pourquoi les hommes eurent du mal à capturer le gibier.

Une autre fois, Petit-arbre parcourait la terre quand il remarqua qu'il n'y avait plus d'animaux. Ayant recours à ses grands pouvoirs, il vit que Pierre-à-feu les avait capturés et enfermés dans une grande caverne souterraine. Petit-arbre déplaça le rocher qui gardait les animaux captifs et les libéra.

Petit-arbre comprit qu'il ne pourrait pas préparer la terre pour l'arrivée des hommes tant que son frère serait autour de lui. Il le provoqua en duel. Ils se rencontrèrent dans les Adirondacks pour voir lequel serait le maître. Tout d'abord, ils jouèrent au jeu de panier de pêches qui se termina par un match nul. Ils jouèrent ensuite à la crosse, mais là aussi ce fut un match nul. Il y eut même un concours de lutte, sans vainqueur.

Il semblait que l'un ne pourrait pas triompher de l'autre. On ne sait trop comment, chacun pouvait lire la pensée de l'autre. Petit-arbre pensait qu'il pouvait être tué par un coup de branche d'érable. Pierre-à-feu, quant à lui, pensait qu'il pouvait être tué par un coup de bois de cerf. L'esprit de Petit-arbre mentait, tandis que celui de Pierre-à-feu disait la vérité.

Chacun se prépara à tuer l'autre. Pierre-à-feu frappa Petit-arbre avec une branche d'érable, sans effet. Petit-arbre frappa Pierre-à-feu avec un bois de cerf et le tua. Petit-arbre transporta le corps de son frère au rivage de l'île et le jeta dans les profondeurs de la mer.

De cette façon, Petit-arbre se proclama maître de la vie et créateur. Cependant, la victoire n'était pas totale. Petit-arbre prenait le contrôle de la terre pendant le jour. Or, bien que Pierre-à-feu fût mort, il vivait d'une certaine façon au-dessous de la terre. Et quand le soleil disparaissait et que les étoiles se montraient, le contrôle de la terre passait dans ses mains. Par conséquent, Petit-arbre avait le contrôle le jour et Pierre-à-feu, la nuit.

Après s'être débarrassé de son frère, Petit-arbre se mit à la recherche de sa grand-mère, Femme-du-ciel. Quand ils se retrouvèrent, Petit-arbre tua sa grand-mère pour l'avoir rejeté. Il transporta son corps au rivage de l'île, arracha sa tête et la lança vers le ciel. On peut encore voir sa tête dans le ciel, durant la nuit. Notre peuple parle d'elle en disant «notre grand-mère, la lune». Petit-arbre jeta les restes de son corps dans les profondeurs de la mer où il rejoignit Pierre-à-feu, son petit-fils favori.

Retournant dans la forêt, Petit-arbre fut arrêté sur son chemin par une créature-homme. Ils eurent une dispute pour savoir qui était le maître de la vie et décidèrent de régler la question par un concours. Celui qui pourrait déplacer les montagnes serait le vainqueur, et le perdant serait à jamais au service de l'autre. L'étranger se présenta le premier et commanda aux montagnes de se déplacer, mais rien ne se produisit. Petit-arbre demanda ensuite aux montagnes de se déplacer. Elles se déplacèrent à droite, derrière l'étranger. Ce dernier se retourna soudainement et vint se heurter le visage contre le versant de la montagne, avec comme résultat que son visage eu l'air tordu et que son nez fut déformé.

L'étranger se voua à jamais au service de Petit-arbre. L'étranger disait que si un être humain s'adressait à lui comme à un grand-père, brûlait du tabac en son honneur et taillait un masque à son image dans un arbre vivant, il guérirait la maladie. Petit-arbre fut d'accord et c'est ainsi que prirent naissance les Sociétés des Visages tordus, consacrées à l'étranger au visage tordu.

Maintenant, Petit-arbre était prêt à créer des êtres humains. Il prit un peu de terre et lui donna la forme d'un être humain. Il plaça ensuite un peu de son esprit dans l'être humain, une goutte de son sang sous la chair de cet être et une partie de ses yeux dans les yeux de l'être humain. Il insuffla ensuite son souffle dans les narines de l'être humain, qui reçut alors la vie. Petit-arbre montra alors à l'être humain les beautés de la terre. L'être humain vit les forêts, les montagnes, les vallées, les cours d'eau, les animaux et les plantes. Le premier être humain sentit la chaleur du soleil — notre frère aîné — et sut que la terre était vivante et donnerait aux humains tout ce dont ils auraient besoin. Et l'être humain fut rempli de joie. Et Petit-arbre

proclama que les êtres humains devaient être les gardiens de la terre et devaient continuer son travail d'embellissement de la terre. Car la terre était leur mère et serait toujours un refuge et une pourvoyeuse aussi longtemps qu'elle serait respectée et aimée. Par conséquent, les êtres humains ne devraient jamais tenir pour acquis la terre, leur mère. À cet effet, le créateur a laissé aux êtres humains les Quatre cérémonies : la danse de la plume, la danse de l'action de grâce, les chants personnels et le jeu de la boule — pour leur rappeler leurs obligations. Et notre peuple accomplit encore les Quatre cérémonies dans nos longues maisons pour que nous puissions ne pas oublier nos obligations envers la terre, notre mère, et envers le créateur.

D'après Gary O'Brien

Questions

1. Pourquoi dans cette légende, nous dit-on que les créatures de la région supérieure avaient un style de vie iroquois ?

2. Commentez l'attitude des Iroquois à l'égard des rêves.

3. Pourquoi les oiseaux aquatiques furent-ils troublés par la chute de Femme-du-ciel ?

4. Était-il nécessaire à Pierre-à-feu et à Petit-arbre de se provoquer en duel ? Expliquez.

5. Le créateur a fait des êtres humains les gardiens de la terre. Veuillez commenter cet énoncé ?

La Terre est notre mère

La souffrance de l'Indien assistant à la mort de son mode de vie n'a jamais été complètement comprise pour l'homme blanc et ne le sera peut-être jamais. Quant Héhaka Sapa (Black Elk), prophète sioux Oglala, évoque la «beauté et l'étrangeté de la terre», il faut y voir une marque de vénération pour l'environnement quotidien; un environnement en interdépendance étroite avec la vie de l'Indien. L'anéantissement des troupeaux en liberté et l'invasion des terres ancestrales entraînèrent le dépérissement et la mort d'une certaine forme de volonté, d'un certain état d'esprit des peuples indiens. Les Indiens n'ont pu être arrachés à leurs lieux d'existence, n'ont pu changer de mode de vie sans subir un appauvrissement spirituel grave.

Dans ce livre, les Indiens parlent eux-mêmes de la qualité de leur vie. Les extraits présentés proviennent de discours et d'articles plus récents d'Indiens vivant dans toutes les parties du continent nord-américain, entre le XVI[e] et le XX[e] siècle. Ils portent une attention respectueuse à la terre, aux animaux, aux objets qui constituaient le territoire dans lequel ils vivaient.

Le Lakota était empli de compassion et d'amour pour la nature. Il aimait la terre et toutes les choses de la terre, et son attachement grandissait avec l'âge. Les vieillards étaient — littéralement — épris du sol et ne s'asseyaient ni ne se reposaient à même la terre sans le sentiment de s'approcher des forces maternelles. La terre était douce sous la peau et ils aimaient à ôter leurs mocassins et à marcher pieds nus sur la terre sacrée. Leurs tipis s'élevaient sur cette terre dont leurs autels étaient faits. L'oiseau qui volait dans les airs venait s'y reposer et la terre portait, sans défaillance, tout ce qui vivait et poussait. Le sol apaisait, fortifiait, lavait et guérissait.

C'est pourquoi les vieux Indiens se tenaient à même le sol plutôt que de rester séparés des forces de la vie. S'asseoir ou s'allonger ainsi leur permettait de penser plus profondément, de sentir plus vivement; ils contemplaient alors avec une plus grande clarté les mystères de la vie et ils se sentaient plus proches de toutes les forces vivantes qui les entouraient...

Ces relations qu'ils entretenaient avec tous les êtres sur la terre, dans le ciel ou au fond des rivières étaient un des traits de leur existence. Ils avaient un sentiment de fraternité envers le monde des oiseaux et des animaux qui leur gardaient leur confiance. La familiarité était si étroite entre certains Lakotas et leurs amis à plumes ou à fourrure, que, tels des frères, ils parlaient le même langage.

Le vieux Lakota était un sage. Il savait que le coeur de l'homme éloigné de la nature devient dur; il savait que l'oubli du respect dû à ce qui pousse et à ce qui vit amène également à ne plus respecter l'homme. Aussi maintenait-il les jeunes gens sous la douce influence de la nature.

Chef Luther Standing Bear

Je me demande si la terre a quelque chose à dire. Je me demande si le sol écoute ce qui se dit. Je me demande si la terre est venue à la vie et ce qu'il y a dessous. J'entends pourtant ce que dit la terre. La terre dit : «C'est le Grand Esprit qui m'a placée ici. Le Grand Esprit me demande de prendre soin des Indiens, de bien les nourrir. Le Grand Esprit a chargé les racines de nourrir les Indiens.» L'eau dit la même chose : «Le Grand Esprit me dirige. Nourris bien les Indiens.» L'herbe dit la même chose : «Nourris bien les Indiens.» La terre, l'eau et l'herbe disent : «Le Grand Esprit nous a donné nos noms.» La terre dit : «Le Grand Esprit m'a placée ici pour produire tout ce qui pousse sur moi, arbres et fruits.» De même la terre dit : «C'est de moi que l'homme a été fait.» Le Grand Esprit, en plaçant les hommes sur terre, a voulu qu'ils en prissent bien soin, et qu'ils ne se fissent point de tort l'un à l'autre...

Young Chief
Réserve des Cayuses

Le Grand Esprit est notre père, mais la terre est notre mère. Elle nous nourrit; ce que nous plantons dans le sol, elle nous le retourne, et c'est ainsi qu'elle nous donne les plantes qui guérissent. Quand nous sommes blessés, nous allons à notre mère et nous efforçons d'étendre la blessure contre elle pour la guérir. Les animaux font de même, ils couchent leurs blessures sur la terre. Quand nous chassons, ce n'est pas l'arc, ni la flèche qui tue l'élan. C'est la nature qui le tue. La flèche se plante dans son flanc et, comme tout être vivant, l'élan va à notre mère la terre pour être guéri. Il veut appliquer sa blessure contre la terre et fait ainsi pénétrer la flèche plus profondément. C'est alors que je le suis. Il n'est plus en vue mais je colle mon oreille à un arbre dans la forêt et j'entends le son de chacun de ses bonds et je le suis. L'élan s'arrête encore à cause de la douleur de la flèche et frotte son flanc contre la terre et fait pénétrer la flèche plus profondément. Je le suis toujours écoutant de temps à autre, l'oreille contre un arbre. Chaque fois qu'il s'arrête pour se frotter, il fait pénétrer la flèche plus profondément. Il est presque épuisé quand je viens à lui : la flèche peut lui avoir transpercé complètement le corps...

Bedagi (ou Big Thunder)
Nation des Wabanakis

Mon père m'a fait appeler, j'ai vu qu'il allait mourir. J'ai pris sa main dans la mienne. Il dit : «Mon fils, mon corps va retourner à ma mère la terre, et mon esprit va bientôt voir le Chef Grand Esprit. Quand je serai parti, pense à ton pays. Tu es le chef de ce peuple. Ils attendent de toi que tu les guides. Souviens-toi toujours que ton père n'a jamais vendu son pays. Tu te boucheras les oreilles quand on te demandera de signer un traité vendant ta terre. Encore quelques années et l'homme blanc sera là. Ils ont les yeux sur ce pays. N'oublie jamais, fils, mes paroles de mourant. Cette terre renferme le corps de ton père. Ne vends jamais les os de ton père et de ta mère.» Je pressai les mains de mon père et lui dis que je protégerais sa tombe de ma vie. Mon père sourit et partit pour le pays de l'esprit.

Je l'ai enterré dans cette belle vallée où l'eau serpente. J'aime cette terre plus que le reste du monde. Un homme qui n'aimerait pas la tombe de son père est pire qu'un animal sauvage.

Chef Joseph, des Nez-Percés

Mes jeunes gens ne travailleront jamais, les hommes qui travaillent ne peuvent rêver; et la sagesse nous vient des rêves.

Vous me demandez de labourer la terre. Dois-je prendre un couteau et déchirer le sein de ma mère ? Mais quand je mourrai, qui me prendra dans son sein pour reposer ?

Vous me demandez de creuser pour chercher la pierre. Dois-je aller sous sa peau chercher ses os ? Mais, quand je mourrai, dans quel corps pourrai-je entrer pour renaître ?

Vous me demandez de couper l'herbe, de la faner et de la revendre et de devenir riche comme les hommes blancs. Allons! comment oserais-je couper les cheveux de ma mère ?

Smohalla
Sokulks — petite tribu des Nez-Percés

Annexe L.51

«Saviez-vous que les arbres parlaient ? Mais oui, ils parlent. Ils se parlent entre eux et ils te parleront si tu écoutes; le problème c'est que l'homme blanc n'écoute pas. Il n'a jamais appris à écouter les Indiens, alors je suppose qu'il n'écoutera pas plus les autres voix de la nature. Pourtant, j'ai beaucoup appris des arbres, parfois sur le temps, parfois sur les animaux, d'autres fois sur le Grand Esprit.»

Bison Marchant
Indien stoney du Canada

Passages tirés de : **Pieds nus sur la terre sacrée**, textes rassemblés par T.C. McLuhan, éditions Denoël, Paris, 1974, pages 8, 14, 16, 28, 35, 44, 62.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Denoël.

La fête à la longue maison

Molly marche le long du sentier à peine visible. Même si le soleil a terminé sa course dans le ciel, la pleine lune inonde la campagne d'une lumière douce. Molly regarde la lune et se rappelle de vieilles histoires dans lesquelles la lune est une tête de femme. Elle sait que les vieilles gens appelaient la lune «grand-maman».

Les pensées de Molly vagabondent. Elle doit parcourir quatre kilomètres à travers champs. Le sentier serpente entre des bouquets d'arbres. Elle n'avait pas pu aller plus tôt à la fête avec son amie, ce qui fait qu'elles avaient décidé de se rencontrer plus tard à la longue maison.

Le grand-père de Molly, âgé de plus de 80 ans, vivait à l'extrémité du village. Elle aimait faire la cuisine pour grand-papa une fois par semaine. Il pouvait à peine s'exprimer en anglais, mais cela n'avait guère d'importance. Il rayonnait de tendresse et de douceur, ce qui réchauffait le coeur de Molly. Les animaux sentaient cela également. Les écureuils, les mouffettes et les ratons laveurs aimaient son jardin et les chansons mystérieuses qu'il leur chantait. Les yeux de grand-papa s'illuminèrent quand Molly lui dit qu'elle se rendait ce soir à la longue maison.

Soudain, Molly ressent la fraîcheur du soir. Elle va rarement seule à l'extérieur du village, la nuit. Il y a une sensation d'inquiétude dans l'air et tous ses sens sont en éveil. Elle pense aux Petits hommes et au Géant. Elle connaît des personnes qui les ont vus et leur ont parlé et elle s'attend presque à rencontrer elle-même ces étranges créatures.

Molly entend faiblement le chant et le bruit des hochets. Elle se concentre et à chaque pas, le chant devient plus fort. Elle l'avait entendu auparavant, mais elle ne sait pas pourquoi, le chant a davantage de pouvoir à travers ces espaces ouverts et sombres. Son courage faiblit. C'est la première fois qu'elle va à la longue maison. Il n'y a pas si longtemps, les chrétiens n'y allaient que très rarement. En ces temps-là, il y avait de l'animosité entre chrétiens et non-chrétiens, ceux qui s'appellent eux-mêmes les traditionnels. Cependant, les choses avaient changé au cours des dernières années. Les divisions religieuses et politiques au sein de la communauté s'étaient atténuées. Maintenant, c'est chose courante de voir des chrétiens se mêler à leurs amis et parents traditionnels au cours des réunions à la longue maison.

Molly allait se trouver en classe terminale de l'école secondaire de la ville voisine. Elle n'avait pas connu les changements aussi directement que les jeunes fréquentant l'école secondaire locale. Bon nombre de ces jeunes allaient à la longue maison.

Molly hésitait à aller à la longue maison pour la fête du samedi soir jusqu'au moment où son amie le lui a demandé. Elle se sent un peu gauche. Après avoir été quelque peu poussée, elle a fini par accepter. Elle pensait d'abord dire à ses parents qu'elle allait à une danse de l'école mais elle n'aime pas mentir à ses parents et de toute façon, ils auraient probablement découvert la vérité. Elle a pris ses parents par surprise, les mettant mal à l'aise. Mais finalement, ils lui ont souhaité de bien s'amuser.

Maintenant, les chants traditionnels deviennent plus pressants et attirent Molly comme un aimant. Son coeur bat fortement et elle retient son souffle. Par la pensée, elle revient à l'époque révolue où les grands arbres s'élançaient vers le ciel, où les villages et les champs de maïs couvraient les coteaux et où les chants résonnaient dans les forêts baignées de lune.

Molly arrive au dernier bouquet d'arbres. La longue maison se dresse à quelques centaines de mètres plus loin. La bâtisse en rondins de cèdre, ressemblant à un bungalow, est impressionnante sous la clarté de la lune. En s'approchant, elle remarque à peine les autos du terrain de stationnement.

La longue maison iroquoienne

Les chants cessent soudainement. Molly entend bientôt des voix et des rires. Quelques hommes apparaissent à la porte lui faisant face. Ils l'accueillent et se dirigent vers une auto pour bavarder. Elle contourne la bâtisse jusqu'à la porte des femmes. La cuisine, à l'arrière, semble presque aussi grande que la longue maison elle-même. Molly franchit la porte et se tient dans la longue maison. Sa timidité initiale fait place à un sentiment d'appartenance. Immédiatement, son amie l'accueille et elles s'assoient en compagnie d'autres filles sur un banc qui fait toute la longueur de la bâtisse. Derrière elle se trouve une série de bancs en quatre gradins. Ces bancs suivent les murs intérieurs de la longue maison, sauf là où se trouvent les deux ouvertures pour les portes.

Au centre du plancher, il y a deux bancs en parallèle, avec un espace entre les deux. Molly a entendu dire que c'est signe de malchance si les bancs se touchent. C'est là que les chanteurs s'assoient au cours des danses. En ce moment, seuls quatre jeunes hommes sont assis. Les gens sont assis, bavardant, se déplaçant, et plusieurs enfants jouent à chat perché. Molly reconnaît la plupart des gens, y compris une famille d'une autre réserve.

Molly ne participe pas à la conversation de ses amies. Les autres respectent sa curiosité et la laissent observer les lieux. Après un moment, un de ses cousins dans la trentaine aperçoit Molly et s'assoit près d'elle. Ils se saluent poliment et engagent la conversation. Le cousin de Molly a été élevé comme un traditionnel. Leurs familles n'ont jamais été intimes à cause d'une certaine mésentente; Molly est d'abord surprise que son cousin se montre si amical à son égard. Molly lui demande quelle partie de la fête elle a manquée et il lui répond qu'elle a seulement manqué une danse : la danse de la souche. Le cousin lui explique qu'avant les chants et les danses, un des chefs a fait une action de grâce en mohawk. Il a remercié le créateur de leur avoir donné la terre, le soleil, la lune, les eaux, les plantes et les animaux. Le cousin ajoute que ces actions de grâce sont la façon de prier des Indiens traditionnels. Il lui parle ensuite des fêtes qui ont lieu à certaines époques de l'année. Il mentionne les fêtes de l'érable, des semailles, des fraises, du maïs vert et de la moisson et il ajoute que la prochaine fête pincipale sera la fête du milieu de l'hiver, au cours de janvier.

Tout à coup, on entend le cri d'un vieil homme qui se tient debout près du banc des chanteurs. Il parle pendant quelques minutes en mohawk. Molly écoute attentivement, mais a du mal à tout saisir. Quand il a fini, un homme plus jeune répète en anglais ce que le vieil homme vient de dire. Ils vont exécuter la grande ronde, qui a pour thème les forces bienfaisantes et hostiles qui sont à l'oeuvre dans la création. Les danseurs doivent former un grand cercle, se donner la main et danser dans le sens anti-horaire autour des bancs des chanteurs. Tout en dansant dans cette direction, ils doivent penser aux bonnes choses de la vie. À un certain moment, la danse doit s'arrêter et les danseurs doivent se déplacer dans l'autre sens. Ils doivent alors penser aux mauvaises choses de la vie. C'est là la manière de penser des Indiens traditionnels : il faut accepter qu'il y ait de bons moments et de mauvais moments dans la vie et que le bien et le mal soient présents dans toutes les choses de la création. Les chanteurs se mettent en place, certains avec des hochets en corne, d'autres avec des hochets en écorce d'orme. Le chanteur principal tient un petit tambour d'eau. Les chants commencent et progressivement les hommes, les femmes et les enfants se mettent à danser en rond.

Molly se sent intimidée, mais avec un sourire, elle suit son cousin dans la ronde en mouvement. Elle aime bien son cousin et pense à tout ce qu'il vient de lui dire.

La fête continue jusqu'à minuit passé. Il y a d'autres danses dont Molly n'a jamais entendu parler : la danse du raton laveur, la danse du canard, la danse du lapin, la danse du remue-buisson, la danse des haricots. Molly a bien aimé la danse des haricots en particulier, qui honore toutes les choses de la création qui donnent la vie et gardent les hommes vivants. Molly s'aperçoit avec surprise qu'elle a appris les pas de danse très facilement.

On offre à Molly et à ses amies de les reconduire en ville, mais elles préfèrent marcher. Grand-mère lune réchauffe le sentier pour elles. Les filles bavardent un peu et de temps en temps elles laissent fuser de petits rires étouffés, mais elles marchent en silence la plupart du temps.

D'après Gary O'Brien

Questions

1. Pourquoi Molly se rend-elle seule à la longue maison ?

2. Comment était le grand-père de Molly ?

3. Qu'entend-on par Indiens traditionnels ?

4. Pourquoi, autrefois, les chrétiens n'allaient-ils pas à la longue maison ?

5. Pourquoi, tout d'abord, Molly se sent-elle gênée d'aller à la fête ?

6. Comment Molly réagit-elle lorsque les chants deviennent plus forts ?

7. Est-ce que Molly se sent à sa place dans la longue maison ? Commenter.

8. Quel est le rituel précédant la première danse de la fête ?

9. Comment les noms des fêtes traditionnelles montrent-ils que les Iroquois étaient des agriculteurs ?

10. Qu'est-ce qui démontre que Molly est heureuse d'avoir participé à la danse ?

La loi du karma dans l'hindouisme

La loi du **karma** est une forme de rétribution des actes. Les actions portent des fruits et nous en subissons les conséquences. Les actes faits au cours d'une existence ne portent pas nécessairement leurs fruits au cours de cette même existence. Le **karma** est comme une substance qui se fixe à l'âme et continue d'exister après la disparition du corps. Chaque acte comporte son mérite et son démérite. C'est le total des mérites ou démérites accumulés à la fin d'une vie qui détermine quelle sera la prochaine vie (les hindous croient en la réincarnation). Une personne qui, par exemple, s'est bien acquittée du devoir propre à sa caste, pourra renaître dans une caste supérieure. Sinon, elle peut même régresser à l'état d'animal.

Rien n'est l'effet du hasard dans les naissances successives; tout s'explique par la loi du **karma**. La loi du **karma** donne un appui fondamental au système des castes et fait paraître inéluctables les choses telles qu'elles sont. Elle incite un individu de basse classe à accepter les choses telles qu'elles sont et à accepter sa pénible vie dans l'espoir d'une meilleure vie future. Elle excuse l'injustice sociale mais elle donne également à l'hindou la volonté d'amélioration personnelle : si bas soit-il, l'homme peut porter son regard vers un sort meilleur au cours de la vie qu'il vivra ensuite, à condition de remplir son devoir dans la vie présente.

Pour l'aider à progresser au cours de ses naissances successives, l'hindou dispose du **dharma**, c'est-à-dire du devoir propre à la situation qu'il occupe dans sa vie actuelle. S'il obéit à son **dharma**, son **karma** sera bon et il sera récompensé par une vie meilleure lors de sa prochaine réincarnation.

Extrait des Lois de Manu

1. La loi des renaissances

Les actes, qui naissent de la pensée, de la parole et du corps, ont des effets qui sont bons ou mauvais. Selon que ses actes sont bons ou mauvais, l'homme naîtra dans une classe au sommet de l'échelle des naissances, dans le milieu ou au bas.

Sache que, dans ce monde, la pensée est l'instigatrice des actes, même des actes qui naissent du corps. Les actes de l'homme sont de trois types, ont trois sources et se divisent en dix catégories.

Convoiter le bien d'autrui, entretenir dans son coeur de mauvaises pensées, et s'attacher à une fausse doctrine sont les trois péchés de la pensée.

Abuser d'autrui, dire des faussetés, porter atteinte à la réputation de son prochain et dire des calomnies sont les quatre péchés de la parole.

Prendre ce qui n'a pas été donné, faire du mal à un animal sans l'approbation de la loi, et commettre l'adultère avec la femme d'un autre sont les trois péchés du corps.

L'homme ressent l'effet d'un acte de la pensée, bon ou mauvais, dans son esprit, celui d'un acte de la parole, dans sa bouche, celui d'un acte du corps, dans son corps.

En conséquence des nombreux péchés qu'il aura commis avec son corps, l'homme devient, à sa prochaine naissance, un objet inanimé. En conséquence des péchés qu'il aura commis avec sa bouche, il devient un oiseau ou un animal. En conséquence des péchés qu'il aura commis dans sa pensée, il renaît dans une caste inférieure.

(12. 3-9, 11)

Tiré de **Hinduism**, Louis Renou, éditions Georges Braziller Inc., New York, 1962, page 117. (Traduction libre)

La notion de karma dans le bouddhisme

Toute action volontaire posée avec désir constitue une force qu'on appelle le **karma**. Cette force est l'énergie la plus puissante qui soit au monde; c'est celle qui, au-delà de la mort, provoque la retombée dans l'existence, c'est-à-dire la renaissance.

Ainsi, par le **karma** l'homme est enchaîné au **samsara** (cycle des renaissances). Il faut noter que dans le bouddhisme, on parle de **transmigration**** et non pas de réincarnation, car cette dernière notion implique la croyance en l'existence d'une âme ou d'un soi permanent (**atman**), qui passerait d'une vie à une autre en gardant son identité, ce que nie totalement le bouddhisme.

Si on supprime le désir (la troisième noble vérité selon Bouddha), on se libère du **karma**, donc du cycle des renaissances.

Cette libération par la seule volonté de l'homme est la grande différence entre la conception du karma dans l'hindouisme et celle du bouddhisme.

** **Transmigration** : transmigration des âmes d'un corps dans un autre (métempsycose). Dans le bouddhisme, celui qui est mort et celui qui renaît selon son karma sont en fait des êtres différents, puisqu'il n'y a pas «d'âme» immortelle pour faire le lien entre eux. Mais la nouvelle réincarnation «est liée à une vie antérieure particulière : elle hérite son karma, dont elle sera l'expression».

Dhammapada — Paroles de vérité

(versets choisis)

Tous les états mentaux ont l'esprit pour avant-coureur, pour chef; et ils sont créés par l'esprit. Si un homme parle ou agit avec un mauvais esprit, la souffrance le suit d'aussi près que la roue suit le sabot du boeuf tirant le char.

Tous les états mentaux ont l'esprit pour avant-coureur, pour chef; et ils sont créés par l'esprit. Si un homme parle ou agit avec un esprit purifié, le bonheur l'accompagne d'aussi près que son ombre inséparable.

«Il m'a vilipendé; il m'a maltraité; il m'a vaincu; il m'a volé.» Chez ceux qui accueillent de telles pensées, la haine ne s'apaise jamais.

«Il m'a vilipendé; il m'a maltraité; il m'a vaincu; il m'a volé.» Chez ceux qui n'accueillent jamais de telles pensées, la haine s'apaise.

En vérité, la haine ne s'apaise jamais par la haine. La haine s'apaise par l'amour, c'est une loi éternelle.

La plupart des hommes oublient que nous mourrons tous un jour. Pour ceux qui y pensent, la lutte est apaisée.

Ceux qui prennent l'erreur pour la vérité et la vérité pour l'erreur, ceux qui se nourrissent dans les pâturages des pensées fausses, n'arriveront jamais au réel.

Mais ceux qui prennent la vérité comme vérité et l'erreur comme erreur, ceux qui se nourrissent dans les pâturages de pensées justes, arriveront au réel.

De même que la pluie entre dans une maison dont le chaume est disjoint, ainsi la passion pénètre un esprit non développé.

De même que la pluie n'entre pas dans une maison bien couverte de chaume, ainsi la passion ne pénètre pas un esprit bien développé.

Ne vous laissez pas aller à la négligence, ni aux plaisirs des sens. Celui qui est adonné à la méditation obtient la Grande Joie.

Que le sage reste maître de son esprit car il est subtil et difficile à saisir et il court où il veut. Un esprit contrôlé assure le bonheur.

Que le sage vive en son village comme l'abeille recueille le nectar sans abîmer la fleur dans sa couleur et dans son parfum.

Tiré de : **L'enseignement du Bouddha** de Walpola Rahula, collection Points Sagesses, éditions Seuil, Paris, 1961, pages 167, 168, 169.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Seuil.

Confucius, rappel historique

Confucius (551-479 av. J.-C.) est la forme latinisée d'un nom K'ung Fu-Tzu ou Maître K'ung. Confucius a vécu à la fin de la dynastie Chou. Né dans l'État chinois de Lu, il était de petite noblesse, quoique pauvre par suite de la mort prématurée de son père. Confucius est resté l'un des plus grands philosophes de la Chine et son influence se fait sentir de nos jours.

Sa pensée réunissait, pour en faire une synthèse, d'importants aspects de l'histoire ancienne, des connaissances et des idées à la fois de la dynastie Shang et des débuts de la dynastie Chou. Si l'on considère la chronologie des événements, sa naissance eut lieu au moment où l'évolution des cultures locales conduisait au remplacement de la pratique des sacrifices primitifs par la recherche et la préoccupation de significations éthiques.

L'affaiblissement du pouvoir du gouvernement central de la société féodale conduisit à des luttes entre les petits États et par suite, à l'agitation sociale et à la décadence morale. Ce manque d'équilibre dans la société rendait nécessaires la restauration systématique de l'ordre social et l'organisation de structures gouvernementales afin de ramener le bien-être collectif.

L'observation du fait que le peuple à l'époque Shang honorait les principes spirituels, tandis qu'à l'époque Chou il aimait les cérémonies, influença Confucius dans sa recherche d'un nouveau sens à la vie. Confucius consacra sa vie à l'élaboration et à la propagation d'une philosophie mettant l'accent sur la justice sociale et des relations humaines harmonieuses. Il semble évident que Confucius se préoccupait de l'ordre social dans une perspective marquée par la clairvoyance et la sensibilité et que, par ailleurs, il possédait des talents d'écrivain et d'éducateur.

La plus grande partie de sa vie se déroula en exil et c'est alors qu'il se déplaça d'un État à l'autre, en compagnie de ses disciples et à la recherche d'un monarque féodal prêt à donner suite à ses idées de réformes sociales. Même si certains récits prétendent qu'il devint ministre de la justice dans son État natal du Lu pendant une courte période, il devint désillusionné après avoir été repoussé par différents souverains et, de ce fait, passa les dernières années de sa vie à publier des classiques et à instruire ses étudiants.

La manière la plus directe de connaître les préoccupations principales et les attitudes progressistes de Confucius est d'étudier les documents échangés entre le Maître et ses disciples. Ces archives historiques sont appelées «Analectes ou Entretiens» ou «Lun Yu», ce qui signifie littéralement discussion et conversation.

En Chine, les gens de tous les siècles qui ont étudié les classiques écrits par Confucius et ont suivi ses enseignements ont été appelés confucéens.

Le confucianisme constitue un système complexe de pensées philosophiques qui préconisent une attitude particulière à l'égard de la société humaine et de l'univers. Peut-on qualifier le confucianisme de religion ? C'est là sujet à controverse. Toutefois, un fait sans aucun doute demeure, à savoir qu'en Chine, le Maître est considéré principalement comme un réformateur politique et un moraliste dont les idées innovatrices ont contribué activement au développement de la culture chinoise et à sa pérennité.

Confucius et sa conception du divin

Examinons maintenant les convictions de Confucius sur les relations de l'homme et du divin.

> «Fan Chi demanda en quoi consistait la sagesse. Le Maître dit : «Assurer au peuple ce à quoi il a droit, respecter les esprits et les dieux tout en les tenant à distance — voilà ce que l'on peut appeler la sagesse [...]» (Livre VI. 22, page 37)

Confucius souligne ainsi que le sage se préoccupe des besoins du peuple (humanité) et se tient éloigné du monde des esprits (Dieu, diables, fantômes...). Il n'a ni renié ni confirmé l'existence des esprits, mais il ne leur a certainement pas reconnu de droits ni de pouvoirs sur l'humanité.

> «Zilu demanda comment servir les esprits et les dieux. Le Maître dit : «Vous ne savez pas encore servir les hommes, comment voudriez-vous servir les esprits ?» L'autre demanda : «Puis-je vous interroger sur la mort ?» Le Maître dit : «Vous ne comprenez pas encore la vie comment voudriez-vous comprendre la mort ?» (Livre XI. 12, pages 60-61)

Nous pouvons de là constater que Confucius croit qu'avant de pouvoir acquérir une connaissance sur la mort, il faut d'abord connaître complètement la vie et les vivants. Le lien le plus étroit entre l'homme et le monde des esprits est celui qu'il cultive par le truchement de ses ancêtres.

Par conséquent, Confucius préconise le culte des ancêtres. L'attitude de Confucius envers les morts et, particulièrement les ancêtres, est la suivante :

> «[...] Comme Fan Chi lui conduisait son char, le Maître lui rapporta cet entretien : «Meng m'a demandé en quoi consistait la piété filiale, et je lui ai répondu de ne jamais désobéir. «Qu'est-ce à dire ?» demanda Fan Chi. Le Maître dit : «Du vivant de vos parents, servez-les selon les rites. À leur mort enterrez-les selon les rites et puis sacrifiez à leur mémoire selon les rites.» (Livre II. 5, pages 16-17)

Voilà le sens du devoir et de la responsabilité qui incombent à chaque individu. Ces gestes sont accomplis en tant que démonstrations sincères de respect des ancêtres. Cette intense sincérité se retrouve aussi au passage suivant :

> «Qui dit «sacrifice», dit «présence!» On doit sacrifier aux dieux comme si les dieux étaient présents. Le Maître dit : «Si on sacrifie sans y mettre son coeur, autant ne pas sacrifier du tout.» (Livre III. 12, page 22)

Confucius n'a pas préconisé le culte de la Nature, pourtant répandu dans la Chine de l'époque, mais il a accordé une attention spéciale au culte des ancêtres. Cependant, il croyait que le concept du Ciel était un principe personnel qui répondait à un but et devait être honoré et cultivé en tant que tel.

> «Le Maître dit : «L'honnête homme craint trois choses : il craint la volonté du Ciel, il craint les grands hommes, il craint les paroles des saints. L'homme vulgaire ne connaît pas la volonté du Ciel, et donc il ne la craint pas; il méprise les grands hommes; il se moque des paroles des saints.» (Livre XVI. 8, page 92)

En d'autres termes, l'homme devrait aborder avec prudence les sujets qui lui occasionnent une crainte respectueuse et observer une attitude appropriée et soumise à leur égard.

Annexe L.58

Confucius a prêché un mode de vie pratique et l'apprentissage du mode de vie approprié par l'observation du culte des ancêtres. S'il a adopté cette conviction, c'est qu'il avait déduit, de façon rationnelle, qu'un individu ne peut acquérir une connaissance quelconque du monde des esprits que lorsqu'il a acquis la connaissance complète du monde des vivants.

Les citations sont tirées des **Entretiens de Confucius**, traduit du chinois et présenté par Pierre Ryckmans, collection Connaissance de l'Orient, éditions Gallimard, Paris, 1987.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gallimard.

Sujet de débat

1re ÉQUIPE **Adopter la conviction que le culte des ancêtres est une cérémonie superstitieuse.**

— Essayer de donner des raisons pour soutenir que le culte des ancêtres est une cérémonie superstitieuse.

— Que signifie «superstitieux»?

— Pourquoi cette cérémonie est-elle plus superstitieuse que toute autre cérémonie superstitieuse ? Donner des raisons.

— Préparez vos arguments avant de prendre la parole.

2e ÉQUIPE **Adopter la conviction que le culte des ancêtres est un prolongement de la piété filiale (amour et respect des parents).**

— Comment une activité religieuse peut-elle être un prolongement d'un sentiment réel ? Expliquer.

— Le respect des parents, tel que le pratiquent les Chinois, justifie-t-il le culte des ancêtres ? Dans l'affirmative, pourquoi ?

— Préparez vos arguments avant de prendre la parole.

Humanisme

A. Au sens historique

Ce terme désigne le mouvement intellectuel qui a pris forme au XVI^e^ siècle, en réaction contre une époque supposée barbare et obscure (le Moyen Âge), pour apporter une lumière nouvelle. L'élan a été donné par des érudits dont les plus célèbres sont : Budé, Érasme, Lefèvre d'Étaples, Robert et Henri Estienne. Ce mouvement se traduit par :

1. **Un effort pour connaître la culture antique et biblique :**

— en établissant des textes authentiques, corrects et complets : érudition, critique des textes;
— en créant les instruments de travail nécessaires pour les comprendre : ex. Collège de France, grammaires, dictionnaires, etc.;
— en les traduisant bien : ex. Calvin, Marot, Amyot;
— en revenant à une lecture personnelle et directe de ces trésors.

2. **Un effort pour vivre cette culture :** en intégrant la culture antique à la vie, ce qui amène les Humanistes à reclasser toutes les valeurs, à reconsidérer tous les problèmes : homme, éducation, politique, religion. Ce culte des Anciens ne signifie donc en aucun cas stagnation.

3. **Des conséquences :**

— tendance à la réforme religieuse, pour revenir à la pureté de la religion primitive;
— développement de la philosophie, de l'histoire;
— nouveautés en philosophie, en morale : ex. Rabelais, Montaigne;
— imitation littéraire des Anciens : ex. la Pléiade.

4. **Un état d'esprit humaniste, caractérisé par :**

— un esprit de découverte;
— un éloge du savoir;
— l'activité de la raison qui impose d'incessantes remises en cause;
— un idéal de justice et de raison qui se heurte aux réalités cruelles de l'histoire;
— une confiance profonde en l'homme soutenue par la conviction qu'il est un être perfectible.

B. Au sens large

Ce sont ces valeurs (Cf. A 4) que l'on va retrouver dans l'humanisme moderne et que l'on pourrait ainsi définir : «Mérite donc d'être appelé humanisme tout mouvement de notre esprit par lequel nous rejetons les habitudes de pensée, les principes, les enseignements de l'époque immédiatement précédente, à la seule condition que l'esprit, pour se renouveler, pour rajeunir, veuille puiser dans la nature humaine» (F. Robert, L'Humanisme, essai de définition, 1946).

1. **L'objet d'étude :**

— exclusivement l'homme; c'est un anthropocentrisme réfléchi, qui, même si l'homme n'est pas au centre du monde, même s'il n'est qu'un accident absurde dans un monde absurde, le met délibérément au centre de ses préoccupations, par exemple en le préférant à la théologie, aux sciences physiques, à l'étude de la nature, des animaux, etc. : Socrate faisant descendre la philosophie des cieux sur la terre; préoccupations purement humaines de Rabelais et de Montaigne; Diderot passant de l'étude des sciences physiques à celle de l'homme;

— mais tout l'homme, dans le passé comme dans le présent, en tous lieux, universellement, sous toutes les formes, même les plus bizarres, les plus contradictoires, car tout ce qui émane de l'homme est un témoignage sur lui : par exemple, Montaigne accueillant toutes les légendes, toutes les coutumes (Cf. Essais, I, 31) et méditant sur elles en tant que faits humains.

2. **Les buts :**

— connaître, et, de ce fait, comprendre, respecter, tolérer, aimer tout ce qui manifeste l'essence de l'homme (réserves : Cf. 3);

— mettre en valeur. L'humanisme traditionnel postule qu'il y a une nature de l'homme éternelle, une essence humaine permanente qui apparaissent, sous tous les accidents, comme une sorte de perfection commune à tous les hommes et qu'il leur est possible d'atteindre. Pour cela, l'humanisme s'oppose à l'assujettissement de l'homme au supra-humain ou à l'infra-humain; il veut être une culture, il développe et améliore la cité des hommes, fonde un droit, une politique, afin d'améliorer les conditions de son existence terrestre.

3. **Difficultés et contradictions :**

— le dilettantisme : tout comprendre, tout aimer de l'homme, pour peu que le sens moral s'émousse, n'est-ce pas jouir en dilettante sans agir ni choisir ? C'est ainsi qu'apparaît parfois Gide, et ce sont les critiques de Sartre (Cf. La Nausée) : l'engagement est nécessaire et impose un choix qui répudie une partie du tout, donc l'attitude humaniste théorique;

— le déséquilibre, la démesure : en essayant de porter au maximum ce qu'il y a d'humain en nous, nous pouvons arriver à concevoir comme pleinement humain un type d'homme qui domine et écrase les autres (Cf. le condottiere, le Malatesta de Montherlant, le surhomme de Nietzsche; Cf. Énergie, Grandeur d'âme, Héros);

— l'individualisme, l'égoïsme (ou par réaction, l'assujettissement de l'individu à la société) : danger de la forme trop personnelle d'humanisme qu'est l'égoïsme, passivité du dilettantisme. L'époque moderne (comme d'ailleurs le XVIII[e] siècle) insiste sur la nécessité pour l'homme de développer ses qualités sociales, sa solidarité avec les autres hommes : ex. Saint-Exupéry pour qui l'humanisme est tentative de communion par la sympathie, la responsabilité collective, l'échange, l'accueil de ce qui est divers, avec l'idée d'une entité à atteindre en s'élevant vers l'Homme-Esprit (Cf. La Citadelle). En allant plus loin, on peut concevoir une mise en valeur de l'homme non en tant qu'individu, mais par l'établissement d'une société idéale à son service : d'où la primauté de l'engagement social et des formes d'humanisme qu'on a pu appeler humanisme radical, socialiste, communiste, etc. Mais n'est-ce pas tourner le dos à l'humanisme traditionnel que de proclamer la primauté du social sur l'individu ? La perfection de la société peut-elle résoudre tous les problèmes individuels ? Et n'est-il pas dangereux d'asservir, voire de sacrifier, des individus existants et réels à une entité sociale future et théorique (Cf. Camus, **L'Homme révolté**) ?

— l'immobilisme et l'hypocrisie : y a-t-il vraiment une «essence» humaine ? Et assigner pour l'idéal à l'homme de se conformer à cette essence, n'est-ce pas prendre ses désirs pour des réalités ou, si l'on se fonde sur l'histoire, le condamner à répéter le passé ? Il n'y a pas «un homme» abstrait, mais «des hommes» divers, et l'homme «n'est rien d'autre que ce qu'il se fait», comme disent les Existentialistes. Déjà Malraux avait montré que l'homme peut tout, et que lui seul donne un sens à sa vie (par l'action, par la révolte, par la révolution, ce qui fait penser à la forme sociale de l'humanisme, puis par tout geste qui atteste sur terre la permanence humaine). Sartre, à son tour, critique l'humanisme traditionnel, abstrait et hypocrite (Cf. **La Nausée**) et prétend que «l'Existentialisme est un humanisme» parce qu'il laisse à l'homme une entière liberté qui lui permet de se créer à tout moment tel qu'il veut être ou au moins tel que ses actions le définissent. Mais l'humanisme peut-il se ramener à une liberté absolue, sans référence à des valeurs permanentes ou admises par tous les hommes ?

Aussi des contemporains, tels que Valéry, déjà, et surtout Camus, essaient-ils d'échapper à ces diverses difficultés. Sans affirmer qu'il y ait une «essence» de l'homme, ils essaient de découvrir certaines valeurs permanentes ou postulées par tous les hommes, parfois dans leur révolte : parmi elles ils admettent les valeurs sociales, mais se refusent à aliéner l'individu à la société et à l'histoire, et se préoccupent d'établir ce qui est possible à l'homme; s'ils prônent l'action, l'engagement total, ce n'est que dans la mesure de ce possible, et dans le réel, le concret, avec lucidité, même sans espoir (Cf. Camus, **La Peste** et **L'Homme révolté**).

Tiré du : **Guide des idées littéraires**, H. Bénac, collection Faire le Point,
© éditions Hachette, Paris, 1988, pages 241 à 244.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Hachette.

Définition de l'humanisme

Pour définir de façon très concise l'humanisme naturaliste, disons qu'il rejette toute forme de surnaturalisme, de panthéisme et d'idéalisme métaphysique et considère que le but suprême de l'homme est de travailler pour le bien-être de l'humanité pendant l'unique vie dont il dispose, en suivant les règles de la raison, de la science et de la démocratie.

Pour préciser davantage, ajoutons **premièrement** que, selon l'humanisme, la Nature ou l'univers constitue la totalité de l'existence et fonctionne de façon entièrement indépendante selon la loi naturelle, sans avoir besoin d'un Dieu ou de dieux pour en entretenir la marche. Ce cosmos, infini dans le temps et l'espace et neutre vis-à-vis des valeurs et du bien-être humains, consiste fondamentalement en un système de matière et d'énergie en évolution constante.

Deuxièmement, selon l'humanisme, l'espèce humaine est l'apogée actuelle d'un processus évolutionnaire qui défie le temps et se poursuit sur notre planète depuis des milliards d'années; le corps et l'esprit de l'homme forment une unité inséparable et il ne peut donc y avoir d'immortalité personnelle ou de survie de la conscience après la mort.

Troisièmement, l'humanisme appuie sa conception fondamentale de l'homme et de l'univers sur la raison, et en particulier sur les faits, sur les lois et sur les méthodes établis de la science expérimentale moderne. Pour résoudre leurs problèmes, les hommes doivent, de façon générale, fonder surtout leurs espoirs sur l'intelligence et sur l'application perspicace et déterminée des méthodes scientifiques. Le courage, l'amour et la persévérance fournissent l'énergie affective nécessaire pour surmonter les difficultés, mais la vraie solution vient de la raison.

Quatrièmement, selon l'humanisme, opposé à toutes les théories de déterminisme universel, de fatalisme ou de prédestination, les êtres humains possèdent une authentique liberté de choix (libre-arbitre) pour prendre des décisions, importantes ou non. Bien que conditionné par l'hérédité, l'éducation, le milieu naturel, y compris la situation économique, et par d'autres facteurs, ce libre choix demeure réel et substantiel. L'humanisme rejette à la fois le déterminisme économique marxiste et le déterminisme théiste chrétien.

Cinquièmement, l'humanisme préconise une morale ou une moralité qui fonde toutes les valeurs humaines sur les expériences et les relations vécues sur cette terre et qui considère l'homme comme une unité fonctionnelle de facultés physiques, affectives et intellectuelles. L'humanisme considère comme son principal objectif moral le bonheur terrestre, la liberté et le progrès-économique, culturel et matériel — de tous les êtres humains, quels que soient leur nationalité, leur race, leur religion, leur sexe ou leur situation économique. Réservant le mot **amour** pour sa famille et ses amis, l'humanisme fait preuve d'une **sollicitude compatissante** envers les autres êtres humains.

Sixièmement, dans le domaine controversé des relations sexuelles, l'humanisme rejette entièrement les théories dualistes qui séparent l'âme du corps et affirment que la moralité suprême consiste à garder l'âme pure et non souillée par le plaisir et le désir physique. Pour l'humanisme, les émotions sexuelles et leur satisfaction sont saines, belles et représentent la merveilleuse façon adoptée par la Nature pour permettre la reproduction continue de la race humaine. Bien que l'humanisme préconise un comportement de haute qualité entre les sexes, il rejette le puritanisme ancien et place l'amour et le plaisir sexuel au rang des plus grandes expériences et des plus hautes valeurs humaines.

Septièmement, l'humanisme pense que tout être humain est contraint de faire preuve d'un égoïsme considérable, ne serait-ce que pour rester en vie et en bonne santé, mais qu'il peut combiner harmonieusement avec cet égoïsme normal, des efforts altruistes au profit de la

collectivité. On réussit donc une vie féconde en unissant les satisfactions personnelles à des travaux importants et à d'autres activités qui contribuent au bien-être de la ville, du pays ou d'une autre unité sociale. Des travaux d'envergure renforcent en général le bonheur d'une personne.

Huitièmement, l'humanisme encourage le développement le plus vaste possible des arts et la prise de conscience de la beauté, afin que l'expérience esthétique puisse devenir une réalité omniprésente dans la vie des hommes. L'humaniste évite la distinction artificielle entre les beaux-arts et les arts utilitaires et affirme que les objets courants de la vie quotidienne doivent allier l'utilité et la grâce. La production industrielle massive par des machines ne s'oppose pas nécessairement à ce but. Entre autres choses, l'humanisme prône la planification et l'aménagement architectural des villes d'Amérique, afin que la beauté ait sa place dans la vie urbaine.

Neuvièmement, l'humanisme met particulièrement l'accent sur l'appréciation de la beauté et de la splendeur de la Nature par l'homme. L'humanisme soutient énergiquement les vastes efforts de conservation, la protection de la faune et appuie les campagnes visant à entretenir et à promouvoir les valeurs écologiques. Sa vive émotion devant toute sorte de beauté naturelle fait naître en lui un sentiment de profonde parenté avec la Nature et ses innombrables formes de vie.

Dixièmement, pour que le bonheur humain et la paix puissent se réaliser sur toute la terre, l'humanisme préconise l'instauration de la paix internationale, de la démocratie et d'un niveau de vie élevé dans le monde entier. Soucieux du bien-être de toutes les nations, de tous les peuples et de toutes les races, les humanistes adoptent l'aphorisme de William Lloyd Garrison : «Notre pays est le monde; nos compatriotes sont l'humanité entière.»

Onzièmement, l'humanisme qui s'appuie toujours sur la raison et la méthode scientifique, soutient la liberté d'expression et les libertés civiles totales dans tous les domaines de la vie économique, politique et culturelle. La raison et la science sont paralysées si elles ne peuvent poursuivre sans entraves à la vérité. Aux États-Unis, l'humaniste soutient de façon militante les garanties fondamentales inscrites dans la Déclaration des droits.

Douzièmement, en accord avec la méthode scientifique, l'humanisme encourage la remise en question permanente des hypothèses et des convictions fondamentales dans tous les domaines de la pensée, ce qui englobe bien sûr la philosophie. L'humanisme naturaliste et les douze points que je viens d'énoncer dans cet essai de définition. L'humanisme n'est pas un nouveau dogme, mais une philosophie en évolution, toujours ouverte aux vérifications expérimentales, aux découvertes récentes et à une plus grande rigueur de raisonnement.

Je ne prétends pas que tout humaniste acceptera les douze points que je viens de proposer. Le quatrième point, qui concerne le libre choix, soulèvera, j'imagine, bien des désaccords.

Les humanistes ne veulent pas tous utiliser l'expression «humanisme naturaliste». Certains préfèrent le terme humanisme scientifique, humanisme laïque ou humanisme démocratique. Un groupe important considère aussi l'humanisme comme une religion et se réclame du **Fellowship of Religious Humanists**, auteur de la revue trimestrielle **Religious Humanism**. Pour ma part, je préfère appeler l'humanisme naturaliste une philosophie ou un mode de vie.

Corliss Lamont.
Cet article a d'abord paru dans le numéro de sept.-oct. 1971 de **The Humanist** qui a autorisé sa réimpression.

La conception de l'homme chez Marx

Comme toute philosophie existentialiste, la conception socialiste de Marx est une protestation contre l'aliénation de l'homme. Si, comme le dit Aldous Huxley, «nos arrangements économiques, sociaux et internationaux sont fondés dans une large mesure sur un manque d'amour organisé», c'est précisément contre ce manque d'amour que s'insurge Marx, contre l'exploitation de l'homme par l'homme, de la nature par l'homme qui gaspille nos ressources naturelles au détriment de la plus grande partie de la société humaine. L'homme qui est libéré de l'aliénation — but du socialisme — ne «domine» pas la nature, mais il fait un avec elle, il est actif et sensible aux objets qui prennent vie pour lui.

Tout cela ne montre-t-il pas que le socialisme de Marx répond aux mouvements profonds des grandes religions humanistes du passé ? À condition de comprendre que Marx, de même que Hegel et d'autres, s'exprime au sujet de l'âme humaine non pas en termes religieux, mais en termes philosophiques.

Marx combat la religion parce qu'elle est aliénante et ne correspond pas aux besoins véritables de l'homme. Quand il part en guerre contre Dieu, c'est en réalité contre l'idole qu'on appelle Dieu. Jeune étudiant il écrivait déjà, en tête d'une dissertation : «Les impies ne sont pas ceux qui méprisent les dieux des masses mais ceux qui attribuent aux dieux les opinions des masses.»

Il n'est guère possible de parler de l'attitude de Marx envers la religion sans souligner les affinités de sa philosophie de l'histoire et du socialisme avec les espoirs messianiques des prophètes de l'Ancien Testament, ainsi qu'avec les principes de l'humanisme des Grecs et des Romains. Les espoirs messianiques représentent en effet un trait unique de la pensée occidentale. Les prophètes d'Israël ne sont pas seulement, comme Lao Tzeu ou Bouddha, des chefs spirituels; ce sont aussi des chefs politiques. Ils tracent un modèle aux hommes et les mettent en face du choix qu'ils doivent faire. Pour la plupart des prophètes de l'Ancien Testament, l'histoire a une signification, c'est le progrès accompli par l'homme qui parviendra à instaurer un ordre social de paix et de justice. Mais, pour les prophètes, la paix et la justice ne vont pas sans injustice et sans guerre. Paix et justice sont des idées ancrées dans l'Ancien Testament. Avant de prendre conscience de lui-même, l'homme ne fait qu'un avec la nature (Adam et Eve au Paradis). Le premier acte de liberté, qui est la faculté de dire «non», lui ouvre les yeux et il s'aperçoit qu'il est un étranger dans le monde, assailli par des conflits avec la nature, des conflits d'homme à homme, des conflits entre homme et femme. Au cours de l'histoire, l'homme développe ses attributs spécifiquement humains, ses facultés d'aimer et de comprendre et lorsqu'il a acquis sa pleine humanité, il retrouve l'unité perdue entre lui et le monde. Cette unité est cependant différente de celle qui existait avant les débuts de l'histoire. C'est la réconciliation de l'homme avec lui-même, avec la nature, avec ses semblables, fondée sur le fait qu'il s'est engendré lui-même au cours du processus historique. Dans l'Ancien Testament, Dieu se révèle dans l'histoire (le Dieu d'Abraham, le Dieu d'Isaac, le Dieu de Jacob) et le salut de l'homme s'opère dans l'histoire, non dans une situation qui transcende l'histoire.

Des idées semblables surgirent dans la pensée grecque (et hellénistique), et dans la pensée romaine. Depuis Zénon, fondateur du stoïcisme, jusqu'à Sénèque et Cicéron, la loi non écrite et l'égalité des hommes exercèrent une grande influence sur les mentalités; elles constituent, avec la tradition prophétique, les bases de la pensée chrétienne.

La pensée chrétienne du XIII[e] siècle, les «Lumières» du XVIII[e] et le socialisme du XIX[e] siècle ont en commun cette idée que l'État (la Société) et les valeurs spirituelles ne doivent pas être séparés l'un de l'autre et qu'ils doivent s'interpénétrer. Les valeurs politiques et morales sont indivisibles.

Annexe L.62

Le socialisme (sous sa forme marxiste et sous d'autres formes) revient à l'idée d'une «bonne société», condition favorable à la réalisation des besoins spirituels de l'homme. Cette opposition à la fois à l'autorité de l'Église et à celle de l'État conduisit à la disparition de l'État et à l'établissement d'une société composée d'individus prêts à coopérer volontairement. Le but était de reconstruire une société qui devait permettre à l'homme de se retrouver lui-même, sans la présence de ces forces autoritaires qui limitent et appauvrissent l'esprit.

Ainsi, le socialisme marxiste (et d'autres formes de socialisme) est la synthèse de l'idée prophétique et chrétienne d'une société où règnent certaines valeurs spirituelles en même temps que la liberté individuelle. Pour cette raison elle s'oppose à l'Église, trop étroite d'idées, et au libéralisme qui sépare les valeurs morales de la société.

Le socialisme est l'abolition de l'auto-aliénation de l'homme, il permet à l'homme de réaliser pleinement son essence humaine. «Il est la vraie solution de l'antagonisme entre l'homme et la nature, entre l'homme et l'homme, la vraie solution de la lutte entre existence et essence, entre objectivation et affirmation de soi, entre liberté et nécessité, entre individu et genre.» Pour Marx, le socialisme est l'ordre social qui permet le retour de l'homme à soi-même, l'identité entre existence et essence, la suppression de l'antagonisme entre sujet et objet, l'humanisation de la nature. Enfin, un monde dans lequel l'homme n'est plus étranger parmi des étrangers, mais un monde qui lui appartient et où il se sent chez lui.

Tiré de : **La conception de l'homme chez Marx**, Éric Fromm, Petite bibliothèque Payot, Paris, 1966, pages 110 à 119.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Payot.

L'écologie : perspective juive

Lorsqu'on traite d'écologie, on doit d'abord examiner certains versets du Sefer D'vorim ou Livre du Deutéronome, et en particulier les versets 19 et 20 du chapitre 20. Dieu s'adressait alors aux enfants d'Israël qui s'apprêtaient à aborder la Terre promise et à combattre les peuples sémites qui l'habitaient : «Si tu t'attardes longtemps au siège d'une ville pour la combattre et t'en emparer, tu ne détruiras pas les arbres en les frappant de la hache, tu en mangeras plutôt les fruits et tu ne les abattras pas; les arbres des champs sont-ils des hommes pour que tu les assièges ? Seuls les arbres que tu sais n'être pas des arbres avec des fruits comestibles, ceux-là tu pourras les détruire et les abattre, et seulement pour construire des machines de siège contre la ville qui est en guerre avec toi, jusqu'à ce qu'elle succombe.» Le Talmud dit que ces versets constituent la source de la loi de Bal Tashchis : «Tu ne gaspilleras ni ne détruiras.» — En effet, dans le verset, le raisonnement sous-jacent à cette loi s'exprime directement sous forme de question : «Les arbres des champs sont-ils des hommes pour que tu les assièges ?» Un arbre est sans défense, il ne peut se sauver devant un assaillant. Or selon notre loi, il est répréhensible d'attaquer une chose innocente et sans défense. Un arbre en pleine croissance, qui fournit de la nourriture aux hommes comme aux bêtes, est un exemple de vitalité et d'innocence; le détruire est une abomination frappante. Le Talmud précise aussi que l'arbre fruitier mentionné ici est symbolique de tout ce qui, innocent et sans défense, soutient la vie. La Torah fait allusion à la guerre, situation où les êtres humains se trouvent dans un état d'esprit des plus violents et des plus destructeurs.

La Torah nous rappelle que même lorsque les hommes se font la guerre (et nous savons qu'une guerre peut être légitime en cas de défense), l'homme est responsable de la protection de la terre. L'origine de cette responsabilité se trouve dans le premier chapitre de Sefer B'reshis ou livre de la Genèse, aux versets 24 à 30 : «Alors, Dieu dit : Que la terre fasse sortir des êtres vivants selon leur espèce, du bétail, des reptiles et des bêtes sauvages selon leur espèce, et Dieu vit que cela était bon. Alors Dieu dit : Faisons l'homme à notre image, selon notre ressemblance, et qu'il domine sur les poissons de la mer et sur les oiseaux du ciel et sur le bétail, et sur tous les reptiles qui rampent sur la terre. Et Dieu les bénit, disant : Soyez féconds et multipliez-vous, remplissez la terre et soumettez-la; et dominez sur les poissons de la mer, sur les oiseaux du ciel, sur les bêtes sauvages et sur tout ce qui rampe sur la terre. Et Dieu dit : Voici que je vous ai donné toute plante portant semence à la surface de toute la terre et tout arbre qui a en lui du fruit portant semence; que ce soit votre nourriture. Et à toutes les bêtes sauvages, à tous les oiseaux du ciel et à tout ce qui rampe sur la terre ayant souffle de vie, je donne toute herbe verte pour nourriture, et cela fut ainsi.»

Au moment de la création du monde, quand Adam et Ève vivaient dans le jardin d'Éden, il n'existait pas d'animaux ou de plantes carnivores. Pour soutenir la vie, Dieu avait donné à l'homme et aux bêtes les fruits, les herbes, les légumes, et toutes les choses vertes qui poussaient. Adam, Ève et toutes les générations suivantes d'hommes et de femmes eurent pour tâche de dominer toutes les autres créatures. Comme l'homme avait été créé à l'image de Dieu, il devint en ce sens un associé dans la création. Il eut pour tâche, sur terre, de maintenir et de protéger l'ordre naturel des choses, de vivre en harmonie avec la nature et d'agir comme Dieu Lui-même l'aurait fait, en tant que conservateur et protecteur de la vie sur la planète.

La première et principale responsabilité de l'homme sur la terre — la première mitzvah — consista donc à être fécond, à se multiplier et à remplir la terre tout en la protégeant et en la préservant. L'homme eut aussi pour mission d'enseigner à la génération suivante les secrets de la protection et de la préservation de l'ordre naturel, afin de garantir que la vie continuerait comme Dieu l'avait créée.

L'espoir de revenir à cet état où l'homme et la nature ne faisaient qu'un au lieu de s'opposer, et la prière qui exprime cet espoir se retrouvent au chapitre 65 du Livre d'Isaïe.

> Qui voudra être béni sur terre demandera la bénédiction du Dieu de vérité, et qui voudra faire un serment sur terre fera serment par le Dieu de vérité. Je vais créer des cieux nouveaux et une terre nouvelle. Mais ce sera joie et liesse sans fin, ce que je vais créer...
> Le loup et l'agneau auront même pâturage — le lion mangera du foin comme la vache, — le serpent se nourrira de terre.
> Et il n'y aura aucun être malfaisant ou pernicieux — sur toute ma montagne sainte.

On voit bien que, selon la révélation fondamentale de la Bible concernant les rapports de l'homme avec le monde naturel et avec son environnement, l'homme a reçu la responsabilité de protéger et de conserver les richesses naturelles du monde et de garder intacte la qualité de la vie naturelle sur terre pour toutes les générations d'êtres humains à venir.

L'étude de la vie religieuse des juifs d'Israël, à l'époque biblique et avant la diaspora, montre qu'il existait une corrélation directe entre les obligations de l'homme envers Dieu et la préservation de la société rurale dans laquelle il vivait.

Les juifs protégeaient leur environnement : ils permettaient à leurs bêtes et à leurs terres de se reposer et de se remettre après des plantations et des récoltes intensives et laissaient aux plantes nourricières l'espace dont elles avaient besoin pour respirer. Ils permettaient à la nature de se régénérer à sa façon. On constate un fait très intéressant en comparant ce résumé de la vie des juifs d'Israël aux temps bibliques avec les tendances qui se sont développées au cours des deux ou trois derniers siècles. On doit d'abord poser comme prémisse que l'évolution de l'histoire humaine a eu des effets notables sur l'histoire naturelle et que le prétendu «ordre naturel de l'univers» est sans cesse modifié à mesure que se font de nouvelles découvertes scientifiques. L'intervention de l'homme dans l'évolution naturelle et sa pratique de l'hybridation et de la sélection scientifique ont produit des végétaux totalement différents des plantes originelles qui poussaient à l'état sauvage.

L'histoire humaine ne saurait être complète sans un examen attentif des conditions de chasse et des conditions agricoles : terre arable, ressources naturelles disponibles, climat, géographie, etc. La recherche nous montre un fait : les êtres humains ont tendance à vivre comme si la technique moderne les avait rendus indépendants de la nature.

Si ce fait est vrai, les relations harmonieuses qui, aux temps bibliques, liaient l'homme à la nature en Israël et à d'autres endroits, ne sont plus visibles. La loi juive et la structure sociale de la société juive permettaient aux juifs de répondre sur terre à leur mission collective de conservateurs, de protecteurs de la nature et d'associés dans le soutien de la vie, alors qu'aujourd'hui, l'homme et la nature sont à couteaux tirés. La technologie moderne s'est en grande partie efforcée de dompter la nature — de la soumettre et de la modifier pour l'adapter aux désirs et aux présupposés besoins de l'homme.

D'après le rabbin Robert Sternberg

La brebis égarée

10 — Gardez-vous de mépriser l'un de ces petits; je vous l'affirme, en effet, leurs anges dans les cieux se tiennent continuellement en présence de mon Père qui est dans les cieux. **11** — (Car le Fils de l'homme est venu sauver ceux qui étaient perdus.)

12 — Qu'en pensez-vous ? Si un homme possède cent moutons et que l'un d'eux se perd, ne va-t-il pas laisser les quatre-vingt-dix-neuf autres sur la colline pour partir à la recherche de celui qui s'est perdu ? **13** — S'il le retrouve, je vous affirme qu'il ressent plus de joie pour ce mouton que pour les quatre-vingt-dix-neuf autres qui ne se sont pas perdus. **14** — De même, votre Père qui est dans les cieux ne veut pas qu'un seul de ces petits se perde.

Matthieu 18:10-14

.....

Jésus, le bon berger

11 — Je suis le bon berger. Le bon berger donne sa vie pour ses brebis.

12 — L'homme qui ne travaille que pour de l'argent, qui n'est pas le berger et à qui les brebis n'appartiennent pas, abandonne les brebis et s'enfuit quand il voit le loup, de sorte que le loup s'empare des brebis et les disperse. **13** — Il s'enfuit parce qu'il ne travaille que pour de l'argent et ne se soucie pas des brebis.

14-15 — Je suis le bon berger. De même que le Père me connaît et que je connais le Père, de même je connais mes brebis et mes brebis me connaissent. Et je donne ma vie pour mes brebis. **16** — J'ai encore d'autres brebis qui ne sont pas dans cet enclos. Je dois aussi les conduire; elles écouteront ma voix, et elles deviendront un seul troupeau avec un seul berger.

17 — Le Père m'aime parce que je donne ma vie afin de la recevoir à nouveau. **18** — Personne ne me prend la vie, mais je la donne de ma propre volonté. J'ai le pouvoir de la donner et j'ai le pouvoir de la recevoir à nouveau. C'est là ce que mon Père m'a ordonné de faire.

Jean 10:11-18

Tiré de la **Bible en français courant**, 1982,
© Société biblique française, pages 31 et 150.
Reproduit avec la permission de la société biblique canadienne.

L'icône

Le terme «icône» dérive d'un mot grec, eikon, qui signifie «image» au sens le plus étendu. En histoire de l'art, cependant, et aussi dans le langage populaire, le mot icône est employé pour désigner une peinture, souvent portative, à sujet religieux, exécutée sur une planche de bois selon une technique particulière et d'après une tradition transmise de siècle en siècle. L'Orient byzantin est la patrie de l'icône, et il a conservé soigneusement des chefs-d'oeuvre artistiques, parvenus jusqu'à nous, dont la valeur spirituelle est immense.

Sur les icônes figurent Jésus-Christ, Marie, la Mère de Dieu, des anges, des saints, ou d'autres sujets religieux; mais l'icône est bien plus qu'une simple figuration; seule l'incarnation de Jésus-Christ l'a rendue possible.

Fondement de l'icône : l'incarnation

Dans l'Ancien Testament, Dieu avait interdit d'essayer de Le représenter en image. Des textes bibliques (Deut. 4, 12 et 15) nous disent que, même au moment où l'on entendait la voix de Dieu, nulle image de Lui n'était apparue. Et combien de reproches a-t-il faits à chaque tentation sans cesse renaissante de sculpter et d'adorer l'idole! Seul l'art décoratif, surtout géométrique, exprimait le sentiment de l'infini. Nous le voyons encore de nos jours chez les juifs et chez les musulmans. La représentation des anges avait été seule autorisée dans l'Ancien Testament.

L'heure de la naissance terrestre du Fils de Dieu est celle de la naissance de l'icône. Jésus-Christ, en effet, n'est pas seulement le Verbe de Dieu, mais il est aussi son image : «Le Christ est l'image (eikon) du Dieu invisible» (Colossiens 1,15). Jean Damascène, le théologien poète mort en 749 explique ainsi le dépassement de l'interdiction de l'Écriture de représenter le Dieu invisible : «Puisque l'invisible est devenu visible en prenant chair, tu peux exécuter l'image de Celui qu'on a vu. Quand Celui qui est l'image consubstantielle du Père s'est dépouillé, (...), devenant ainsi limité dans la quantité et la qualité pour avoir revêtu l'image charnelle, alors peins (...) et expose à la vue de tous Celui qui a voulu devenir visible.»

La première et fondamentale icône est le visage même du Christ

Nous pouvons le représenter car il ne s'agit plus d'une image inaccessible à notre vue, mais d'une personne réelle. Seront possibles également les icônes de la Vierge Marie, des saints.

Et l'icône transmet justement l'image d'un homme purifié, transfiguré; déifié, revêtu de la beauté incorruptible du Royaume de Dieu, d'une personne humaine devenue une icône vivante de Dieu.

Annexe L.65

L'icône rend présente la personne qu'elle figure

«Ce que l'Évangile nous dit par la parole, l'icône nous l'annonce par des couleurs et nous le rend présent», affirme un Concile oriental. En représentant Jésus-Christ, la Mère de Dieu, les anges ou les saints, l'icône les rend mystérieusement présents, fait qui distingue nettement l'icône d'un tableau quelconque. Évidemment le lieu de cette présence ne peut être ni le tableau en bois, ni les couleurs; mais c'est la ressemblance avec le prototype, avec celui qui est figuré sur l'icône.

L'icône est «lieu de rencontre»

«L'icône, nous dit le VII[e] Concile oecuménique, est pour nous l'occasion d'une rencontre personnelle (...) avec celui qu'elle représente (...). Plus le fidèle regarde les icônes, plus il se rappelle celui qui y est représenté et plus il s'efforce de l'imiter; il lui témoigne respect et vénération, mais non adoration qui n'est due qu'à Dieu.»

L'icône est «une fenêtre ouverte sur l'éternité»

Cette phrase, souvent redite, n'est pas un slogan : à travers l'icône, le divin nous illumine. La lumière est le principal attribut de la gloire céleste, et les icônes représentent les habitants du Royaume dans la contemplation de la lumière incréée par laquelle ils se laissent pénétrer jusqu'à devenir resplendissants, comme l'indique le nimbe qui entoure leur visage (les nimbes ne sont donc pas, comme les auréoles, ou les couronnes, de simples signes de sainteté).

Regardée avec les yeux du coeur éclairés par la foi, l'icône nous ouvre aux réalités invisibles, au monde de l'Esprit. Elle est lieu théologique, ou plutôt, elle est «théologie visuelle», comme cela a été souvent dit.

L'icône chez les orthodoxes n'est pas simplement une représentation sacrée, mais quelque chose de plus.

Cette apparition du Christ dans sa représentation pour écouter les prières qui lui sont adressées, ce n'est ni le tableau, ni les couleurs, nécessaires pour la représentation, qui l'accomplissent. L'orthodoxe prie devant l'icône du Christ, comme devant le Christ lui-même qui se présente à lui sur l'icône, mais l'icône en soi, lieu de cette présence, reste seulement un objet et ne devient pas une idole.

La lumière de l'icône symbolise la gloire divine, incréée, voilée par sa profusion. C'est pourquoi dans une icône, la lumière ne provient pas d'un foyer situé à l'intérieur du cosmos et provoquant le phénomène de l'ombre. Dieu «en tout», se fait notre lumière. Et celle-ci ne projette pas d'ombre, car elle vient de tous les côtés à la fois et plus rien ne lui est opaque. C'est le fond même de l'icône que les iconographes nomment «lumière»; plus exactement, la détrempe, appliquée en couches minces, des tons sombres vers les plus clairs, donne à l'icône une sorte de transparence, le dessin plus foncé des premières couches transparaissant à travers la luminosité des couches superficielles. L'esthétique spirituelle de l'icône est donc une sorte de musicalité de l'omniprésence solaire.

L'icône est un témoignage visible tant de l'abaissement de Dieu vers l'homme que de l'élan de l'homme vers Dieu. Si la parole et le chant de l'Église sanctifient notre âme au moyen de l'ouïe, l'image la sanctifie au moyen de la vue. L'iconographie est pour les yeux ce que la parole est pour l'oreille.

Annexe L.65

L'Iconostase

Dans les églises byzantines, dont l'abside doit être tournée vers l'orient, on remarque une séparation entre la partie réservée au clergé, le sanctuaire, appelé parfois «Saint des saints», et la nef où se tiennent les fidèles. Cette séparation est recouverte d'icônes, d'où son nom d'iconostase.

Elle comporte toujours trois portes dont la plus importante est la porte centrale, appelée porte royale. Sur cette porte doit toujours être peinte l'Annonciation; l'Ange se trouvant sur le panneau de gauche (pour qui regarde) et la Vierge Marie sur celui de droite.

Les couleurs employées pour peindre les icônes sont d'origine minérale (carbonates, silicates, oxydes, etc.) ou organique (extraits de substances végétales ou animales). Toute une science de la lumière guide les artistes pour leurs rapprochements. La dorure des nimbes ou des fonds est très importante et devient source d'illumination de la peinture.

L'anatomie du corps humain et ses proportions n'ont pas grande importance pour les iconographes. Les visages sont souvent bronzés, d'une teinte plus sombre que la normale, justement parce qu'on ne veut pas reproduire la nature, mais exprimer **la réalité spirituelle de l'homme transfiguré**. Voilà pourquoi les yeux sont parfois agrandis et ont un regard fixé sur l'au-delà; le front large et haut accentue la prédominance de la pensée contemplative.

La peinture du visage, des mains et en général de toute la chair visible, est certainement la plus importante. Les yeux, les sourcils, les lèvres exigent une très grande habileté et l'on considère toujours comme critère de base qu'il ne s'agit pas de reproduire la nature, mais de donner une image transfigurée par l'intériorité spirituelle.

Il importe de faire une distinction entre un portrait et une icône : le portrait représente un être humain ordinaire tandis que **l'icône représente une personne en communion avec Dieu.**

Extraits tirés de : **Les Icônes** de Maria Donadéo, éditions Mediaspaul et éditions Paulines, Montréal, 1985.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Mediaspaul.

Dieu et la personne d'après le Coran

Sourate 7: 9-12

9. Nous vous avons établis sur la terre, nous vous y avons donné la nourriture. Combien peu vous êtes reconnaissants!
10. Nous vous créâmes et nous vous donnâmes la forme, puis nous dîmes aux anges : Inclinez-vous devant Adam; et ils s'inclinèrent, excepté Eblis qui n'était point de ceux qui s'inclinèrent.
11. Dieu lui dit : Qu'est-ce qui te défend de t'incliner devant lui, quand je te l'ordonne ? Je vaux mieux que lui, dit Eblis; tu m'as créé de feu et lui, tu l'as créé de limon.
12. Sors d'ici, lui dit le Seigneur, il ne te sied pas de t'enfler d'orgueil dans ces lieux. Sors d'ici, tu seras au nombre des méprisables.

Sourate 23: 58-63

58. Ceux qui sont humbles par la crainte de Dieu,
59. Qui croient aux signes que leur Seigneur leur envoie,
60. Qui n'associent point à Dieu d'autres divinités,
61. Qui font l'aumône, et dont les coeurs sont pénétrés de frayeur, parce qu'un jour ils retourneront auprès de Dieu,
62. Ceux-là courent à l'envi les uns des autres vers les bonnes oeuvres, et les gagnent.
63. Nous n'imposons à personne que la charge qu'il peut supporter. Chez nous est déposé le livre qui dit la vérité; les hommes n'y seront point traités injustement.

Sourate 93: 1-11

1. Par le soleil de la matinée,
2. Par la nuit quand ses ténèbres s'épaississent,
3. Ton Seigneur ne t'a point oublié, et il ne t'a pas pris en haine.
4. La vie future vaut mieux pour toi que la vie présente.
5. Dieu t'accordera des biens et te satisfera.
6. N'étais-tu pas orphelin, et ne t'a-t-il pas accueilli ?
7. Il t'a trouvé égaré, et il t'a guidé.
8. Il t'a trouvé pauvre, et il t'a enrichi.
9. N'use point de violence envers l'orphelin.
10. Garde-toi de repousser le mendiant.
11. Raconte plutôt les bienfaits de ton Seigneur.

Sourate 94: 1-8

1. N'avons-nous pas ouvert ton coeur
2. Et allégé ton fardeau,
3. Qui accablait tes épaules ?
4. N'avons-nous pas élevé haut ton nom ?
5. À côté du bonheur est l'adversité;
6. À côté de l'infortune est le bonheur.
7. Quand tu auras achevé l'oeuvre, travaille pour Dieu,
8. Et recherche-le avec ferveur.

Sourate 98: 1-8

1. Les infidèles, parmi ceux qui ont reçu les Écritures, ainsi que les idolâtres, ne se sont divisés en deux partis que lorsque fut apparu le signe évident;
2. Un apôtre de Dieu qui leur lit des feuillets saints, lesquels renferment les Écritures vraies.
3. Ceux qui ont reçu les Écritures ne se sont divisés en sectes que lorsque le signe évident vint vers eux.
4. Que leur commande-t-on, si ce n'est d'adorer Dieu d'un culte sincère, d'être orthodoxes, d'observer la prière, de faire l'aumône; c'est la vraie religion.
5. Les infidèles, parmi ceux qui ont reçu les Écritures, et les idolâtres, resteront éternellement dans le feu de la géhenne. Ils sont les plus pervers de tous les êtres créés.
6. Ceux qui croient et pratiquent le bien sont les meilleurs de tous les êtres créés.
7. Leur récompense près de Dieu sont les jardins où coulent des fleuves, et ils y demeureront éternellement.
8. Dieu sera satisfait d'eux, et eux seront satisfaits de Lui. Voilà ce qui est réservé à celui qui craint le Seigneur.

Tiré du **Coran**.
Traduit de l'arabe par Kasimirski, éditions Garnier-Flammarion, Paris, 1970, pages 133, 269, 487, 488, 492.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Flammarion.

Le pèlerinage à la Mecque

Le pèlerinage n'est requis que des adultes qui en ont les moyens et qui sont en bonne santé physique pour voyager jusqu'à La Mecque, la cité bénie qui contient la Kaba, la Maison de Dieu, érigée à l'origine par le prophète Abraham, il y a plus de 3 000 ans. Le pèlerinage n'est obligatoire qu'une fois dans la vie, mais les croyants sont heureux de l'effectuer autant de fois que possible.

Les musulmans venant du monde entier, de nationalités, ethnies, couleurs et langages différents, se rassemblent en un esprit d'adoration et de dévotion à Dieu et accomplissent les rites religieux spéciaux entre le 8 et le 13 du mois de Dhul-Hijja, le dernier mois du calendrier islamique. Le rassemblement des musulmans à l'époque du pèlerinage témoigne de l'unité, de la fraternité et de l'égalité musulmanes à leur apogée. Les pèlerins de toutes couleurs, riches et pauvres, instruits ou illettrés, influents ou non, gouvernants et gouvernés, portent le même vêtement fait d'une étoffe non cousue, et accomplissent les mêmes rites, se courbant et se relevant, au coude à coude.

L'un des traits du Hajj est le sacrifice d'animaux en commémoration du prophète Abraham qui répondit à l'invitation du Seigneur pour immoler son fils.

En accomplissant ce sacrifice, les musulmans démontrent qu'ils sont prêts à sacrifier leur vie et leurs biens pour Dieu. Cette manifestation de l'égalité de l'humanité et de l'adoration en groupe à une telle échelle est unique à l'Islam. Le pèlerinage représente aussi un rassemblement annuel international de musulmans où deux millions de pèlerins se rencontrent et ont l'occasion d'échanger leurs idées et de profiter de l'expérience des autres.

Extrait de **Islam, la Foi et la Pratique**,
Muhammad Manazir Ahsan

N.B. — Le **Hajj** ou pèlerinage à la Mecque est l'un des cinq piliers de l'islam que tout musulman se doit d'accomplir au moins une fois dans sa vie, si cela lui est possible. En arrivant, les pèlerins font sept fois le tour de la Ka'ba, le sanctuaire qui abrite la pierre noire.

MODULE 3

La vie en société

Annexes M

Copie conforme

Pendant l'examen d'histoire, Pierre remarque que sa camarade Nicole communique à Alain les réponses du test objectif. Pierre s'aperçoit également que la plupart des élèves du fond de la classe font de même...

À la remise des résultats, le professeur, qui a remarqué que plusieurs élèves avaient les mêmes erreurs, veut annuler ce test. Pierre se sent lésé et victime d'une injustice car ayant bien étudié, sa note est très bonne.

Questions d'exploitation

1. Que pensez-vous de l'attitude de Nicole, ainsi que de ses amis et amies pendant l'examen ?
2. Que feriez-vous à la place de Pierre ?
3. D'après vous, que serait une attitude morale en cette occasion ?

Définitions

La Morsilté

«Caractère moral, valeur au point de vue moral, éthique. Sens moral; vie conforme aux préceptes de la morale.»

Petit Robert

La Morale

«1. Ensemble des normes de conduite tenues pour absolument et universellement valables.

«Toute morale se présente à nous comme un système de règles de conduite concernant un domaine particulier (morale individuelle, professionnelle, bourgeoise...).»

Dictionnaire de la langue philosophique, éditions P.U.F., page 453.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions P.U.F.

«2. Par morale on entend au moins trois choses : une doctrine indiquant les fins que l'homme se propose et les moyens d'y parvenir; un ensemble de prescriptions destinées à régler la conduite des hommes; un ensemble de valeurs (le bien, le mal, le permis, le méprisable, etc.) permettant d'évaluer la moralité des actions.»

Extrait du **Dictionnaire des auteurs et des thèmes philosophiques**, Arnoux, Sylvain et Weil, Yvonne; Classiques Hachette éditeur, Paris, 1975, page 192.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Classiques Hachette.

Moral

«Est moral ce qui concerne les moeurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société»

Petit Robert

Une question d'urgence

La presse a publié récemment un article au sujet des personnes qui refusent les soins médicaux à cause de leurs croyances religieuses. Ces personnes croient que les maladies ne doivent pas être traitées médicalement. Elles estiment que la loi leur donne le droit de vivre selon leur religion qui les aidera à guérir lorsqu'elles seront malades.

Il y a eu un cas très controversé : celui de Winona Watts qui, en traversant la rue a été frappée par un automobiliste en état d'ébriété. Elle avait été grièvement blessée sans toutefois perdre connaissance. Étant donné qu'elle avait perdu beaucoup de sang, une transfusion s'imposait et les médecins de l'hôpital étaient convaincus qu'elle mourrait sans cette intervention. Le médecin en charge a exposé la gravité de la situation à la patiente et à son mari, mais celle-ci a refusé avec l'appui de son mari, en déclarant fermement que ses croyances religieuses ne lui permettaient pas de recevoir ce genre de traitement.

Questions d'exploitation

a. Quels principes le médecin défend-il ?

b. Quelles convictions profondes guident la réaction de la patiente et de son mari ?

c. Que feriez-vous à la place du médecin ?

d. Que feriez-vous à la place de la patiente ?

Les valeurs — Définitions

«**Valeur** :

«1. Ce en quoi une personne est digne d'estime.

«2. Caractère de ce qui répond aux normes idéales de son type, qui a de la qualité.

«3. Objet du jugement qu'on porte sur les choses (qualité).

«4. Ce qui est vrai, beau, bien, selon un jugement personnel plus ou moins en accord avec celui de la société de l'époque.

«5. **Échelle de valeurs**, les valeurs classées de la plus haute à la plus faible, dans la conscience, et qui sert de référence dans les jugements, la conduite.»

Petit Robert

Valeur, tout ce qui est désirable (et non pas seulement ce qui est «désiré»). Il y a des valeurs biologiques (santé, force), économiques (droit), esthétiques (beauté), morales (vertu), religieuses (sacré), etc. D'une manière générale, on distingue trois groupes de valeurs : le vrai, le bien, le beau. La notion de valeur (ce qui doit être) se distingue de celle de vérité (ce qui est); c'est une notion pratique, qui n'a de sens que par rapport à l'expérience de la volonté ou de l'action. 1. Elle implique un élément «dynamique», sous la forme d'un désir ou d'une sensibilité du côté du sujet : un objet ou un être nous paraissent posséder d'autant plus de valeur que notre désir est plus grand; inversement, un objet de grande valeur (or, argent) peut n'avoir aucune valeur à nos yeux, si nous n'en avons aucun désir. 2. Elle possède cependant un aspect objectif ou «statistique» (caractère social, traditionnel ou universellement humain de la valeur : par exemple, de la culture, de l'honnêteté, de la fidélité, etc.).

Dictionnaire de la philosophie, éditions Larousse, p. 309.

Reproduit avec l'autorisation gracieuse de l'éditeur.

Mon échelle de valeurs

Quelles sont les valeurs les plus importantes pour moi ?

Classez la liste des vingt valeurs qui suivent en commençant par la plus importante, pour terminer par la moins importante.

_____ Amour

_____ Beauté

_____ Bonheur

_____ Créativité

_____ Démocratie

_____ Égalité

_____ Entraide

_____ Famille

_____ Honnêteté

_____ Intelligence

_____ Justice

_____ Liberté

_____ Paix

_____ Pouvoir

_____ Progrès

_____ Respect

_____ Richesse

_____ Sagesse

_____ Santé

_____ Tradition

_____ Autres, précisez : _____

Le bon droit

Êtes-vous, oui ou non, d'accord avec les déclarations suivantes ?

1. Si vous estimez avoir raison, il ne tient qu'à vous de décider de ce qui est bien ou mal.

   D'accord En désaccord Indécis ou indécise

2. Tout ce que vous avez à faire, c'est de suivre votre conscience.

   D'accord En désaccord Indécis ou indécise

3. Personne ne peut juger les actes d'une autre personne et décider si elle a raison ou tort.

   D'accord En désaccord Indécis ou indécise

4. La décision prise en groupe est toujours la bonne.

   D'accord En désaccord Indécis ou indécise

5. Pour reconnaître le bien du mal, il n'y a qu'à lire les textes sacrés.

   D'accord En désaccord Indécis ou indécise

Grève à l'usine

Depuis huit semaines, une grève a arrêté les activités d'une usine de pâte et papier d'une ville du nord du Québec dont elle représente la survie. Le syndicat réclame de meilleurs salaires et une amélioration des mesures de sécurité. De son côté, la direction prétend ne pas pouvoir faire plus de concessions aux ouvriers sans mettre en danger la situation financière de la compagnie.

Les ouvriers et leurs familles n'ont pas été très éprouvés au cours des premières semaines de la grève étant donné que tout le monde s'attendait à ce qu'elle soit de courte durée. Mais, au fur et à mesure que la grève se prolonge, plusieurs familles épuisent leurs économies et ont besoin d'argent pour se procurer de la nourriture.

Lionel Daignault a travaillé à l'usine jusqu'à ce qu'il soit victime d'un accident, il y a près de douze ans. Depuis cet événement, il est devenu, de peine et de misère, propriétaire de la seule épicerie de la ville.

Lionel a reçu plusieurs appels d'amis et d'anciens camarades de travail lui demandant du crédit pour leur permettre d'acheter de la nourriture pour leurs familles. Cependant, le propriétaire de l'usine lui a demandé de ne pas leur accorder ce crédit car il voudrait que la grève se termine au plus vite.

Lionel vient de recevoir un appel d'un ami l'avisant qu'un groupe d'ouvriers se rendra à l'épicerie à midi pour se procurer la nourriture dont ils ont besoin. Que doit faire Lionel ?

La mort en direct

200 000 morts ? La Colombie et Armero, il y a à peine quelques mois... Les torrents de boue, le volcan en éruption, des milliers de personnes surprises en pleine nuit... Et surtout le regard d'une petite fille colombienne que personne ne pouvait plus sauver. Elle était là au journal de 20 heures. Elle nous criait son désespoir, sa peur de la mort. Elle agonisa en mondovision pour plusieurs milliards de personnes. Fallait-il tourner ces images ? Qu'apportaient-elles à une catastrophe qui n'avait pas besoin, en plus, du voyeurisme exacerbé ? Avait-on le droit d'étaler ces images à la une des journaux ? Avait-on le droit de voler à cette petite Colombienne une mort digne ?

Didier Ermont

A-t-on le droit de diffuser la mort en direct ?

Tiré de la revue **Phosphore**, Bayard-Presse, n° 61, février 1986.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bayard-Presse.

L'expérience de Boimondau

L'auteur relate ici un exemple de participation des ouvriers à l'organisation d'ensemble d'une industrie.

Boimondau est une fabrique de boîtiers de montres; c'est aujourd'hui l'une des sept usines de cette sorte les plus importantes en France. Elle fut fondée par Marcel Barbu. Il commença par travailler dur afin d'épargner assez d'argent pour avoir une fabrique à lui. Il y introduisit un conseil d'usine et un taux de salaire approuvé par tous, comportant le partage des bénéfices. Mais Barbu ne visait pas au paternalisme éclairé. Après la défaite française de 1940, il planta les jalons décisifs sur la voie de la libération du travailleur qu'il souhaitait réaliser. Ne trouvant pas d'ouvriers spécialisés à Valence, il parcourut les rues et rencontra un coiffeur, un fabricant de saucisses, un serveur — tout, sauf ce qu'il cherchait. «Ces hommes avaient tous moins de trente ans. Il leur proposa de leur enseigner à fabriquer des boîtiers de montres, pourvu qu'ils acceptassent de découvrir avec lui la formule qui permettrait d'abolir la distinction entre employeur et employés. Le point important était cette recherche.» [...] «L'innovation première et capitale fut que chaque ouvrier serait libre de dire leur fait aux autres» [...] Cette totale liberté de parole créa d'emblée une ambiance détendue et confiante. Il devint très vite évident qu'une telle latitude d'expression amenait des discussions et une perte de temps dans le travail. Ils décidèrent donc à l'unanimité de réserver chaque semaine le temps d'une réunion amicale destinée à aplanir les divergences et les conflits.

Comme ils ne souhaitaient pas faire de découvertes sur le plan économique, mais sur la façon de vivre ensemble, leurs discussions devaient conduire à stipuler les attitudes fondamentales. «Nous vîmes très vite, déclare Barbu, la nécessité d'une base commune, ou de ce que nous appelâmes notre éthique. Sans éthique commune, point de départ collectif ni de possibilité de construire quoi que ce fût.» Mais de trouver un dénominateur commun n'était pas facile, les vingt-quatre ouvriers engagés alors ayant tous des options différentes : catholiques, protestants, matérialistes, humanistes, athées, communistes. Ils examinèrent leurs propres convictions, non point celles auxquelles ils se référaient par routine, ni celles qu'ils avaient acceptées de façon conventionnelle, mais celles que leur expérience et leur réflexion leur avaient fait juger nécessaires.

Ils découvrirent que leurs éthiques individuelles avaient des points communs, et ils les utilisèrent comme fondement de leur doctrine. Il ne s'agissait pas d'une déclaration vague et théorique. Leur avant-propos disait ceci : «Nous ne courons aucun risque d'avoir pour éthique commune une convention arbitraire, car nous avons uni les expériences diverses de nos vies. Tous nos principes moraux s'appuient sur la vie réelle, celle de chaque jour, celle de tout le monde [...]»

Ce qu'ils avaient en fait identifié, par eux-mêmes et point par point, c'était l'éthique naturelle, le Décalogue, qu'ils exprimèrent ainsi :

«- Tu aimeras ton prochain.
- Tu ne tueras point.
- Tu ne prendras pas le bien d'autrui.
- Tu ne mentiras point.
- Tu tiendras tes promesses.
- Tu gagneras ton pain à la sueur de ton front.
- Tu respecteras ton prochain, sa personne et sa liberté.
- Tu combattras tes vices, tous ceux qui avilissent l'homme : les passions qui le rendent esclave et détruisent la vie sociale : l'orgueil, l'avarice, la luxure, la cupidité, la gourmandise, la colère, la paresse.

- Tu tiendras pour supérieures à la vie elle-même : la liberté, la dignité humaine, la vérité, la justice...»

«Les hommes s'engagèrent à pratiquer de leur mieux les principes de leur éthique dans la vie quotidienne. Ils prirent cet engagement chacun vis-à-vis des autres. Ceux dont les croyances personnelles étaient plus exigeantes promirent de se conformer le plus possible à leur éthique propre, mais reconnurent qu'ils n'avaient aucun droit à attenter à la liberté des autres. Il furent tous d'accord pour respecter pleinement les convictions d'autrui — ou l'absence de convictions, au point même de ne jamais en rire et de ne se permettre aucune plaisanterie à ce sujet.»

Tiré de **Société aliénée et société saine**, de Eric Fromm, Le courrier du livre, Paris, 1956, pages 289 à 291.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Le courrier du livre.

Morales et religions

Morale bouddhiste

5.

Car à aucun moment la haine ne cesse par la haine; la haine cesse par l'amour. C'est une vieille loi.

223.

Un homme doit surmonter la colère par l'amour, il doit surmonter le mal par le bien, il doit vaincre l'avide par la libéralité, le menteur par la vérité.

224.

Parle la vérité, ne cède pas à la colère; donne, quand on te demande, du peu que tu as; c'est par ces marches que tu t'approcheras des dieux.

234.

Les sages qui dominent leur corps, qui dominent leur langue, les sages qui dominent leur esprit, ceux-là en vérité sont bien dominés.

103.

Si un homme a vaincu au combat mille fois mille hommes, et si un autre s'est vaincu lui-même, c'est ce dernier qui est le plus grand conquérant.

111.

Et, par rapport à celui qui vit cent ans, ignorant et irréfréné, la vie d'un jour est meilleure, si l'homme est sage et réfléchi.

117.

Si un homme a commis un péché, qu'il ne le fasse plus; qu'il ne se délecte pas dans le péché : la souffrance est ce qui résulte du mal.

118.

Si un homme a fait ce qui est bien, qu'il le refasse; qu'il se délecte en lui; le bonheur est ce qui résulte du bien.

211.

Que personne donc n'aime rien; la perte de ce qu'on aime est mal. Ceux qui n'aiment rien et ne haïssent rien n'ont pas de liens.

212.

Du plaisir dérive la peine, du plaisir dérive la peur; celui qui est affranchi du plaisir ne connaît ni peine ni peur.

213.

De l'affection dérive la peine, de l'affection dérive la peur; celui affranchi de l'affection ne connaît ni peine ni peur.

400.

Celui qui est sans colère, conscient du devoir, vertueux, dépourvu de faiblesse et soumis, celui-là a reçu son dernier corps : c'est lui que j'appelle un vrai Brahmana.

Le Dhammapada

Morale chrétienne

1 Quand Jésus vit ces foules, il monta sur une colline et s'assit.
Ses disciples vinrent auprès de lui

2 et il se mit à les enseigner en ces termes :

3 Heureux ceux qui se savent pauvres en eux-mêmes,
car le Royaume des cieux est à eux !

4 Heureux ceux qui sont dans la tristesse,
car Dieu les consolera !

5 Heureux ceux qui sont doux,
car ils recevront la terre que Dieu a promise !

6 Heureux ceux qui désirent avec ardeur vivre comme Dieu le demande,
car Dieu le leur accordera pleinement !

7 Heureux ceux qui ont pitié des autres,
car Dieu aura pitié d'eux !

8 Heureux ceux qui sont purs en leur coeur,
car Dieu les appellera ses fils !

9 Heureux ceux qui créent la paix autour d'eux,
car Dieu les appellera ses fils !

10 Heureux ceux qui sont persécutés parce qu'ils agissent comme Dieu
le demande, car le Royaume des cieux est à eux !

11 Heureux êtes-vous si les hommes vous insultent, vous persécutent et mentent en disant toute sorte de mal contre vous parce que vous êtes mes disciples.

12 Réjouissez-vous, soyez heureux, car une grande récompense vous attend dans les cieux.

Matthieu 5 : 1-12

38 — Vous avez entendu qu'il a été dit : «Oeil pour oeil, et dent pour dent.»

39 — Mais moi je vous dis de ne pas vous venger de celui qui vous fait du mal. Si quelqu'un te gifle sur la joue droite, laisse-le aussi te gifler sur la joue gauche.

40 — Si quelqu'un veut te faire un procès et te prendre ta chemise, laisse-le prendre aussi ton manteau.

41 — Si un représentant des autorités l'oblige à porter une charge sur un kilomètre, porte-la sur deux kilomètres.

42 — Donne à celui qui te demande quelque chose; ne refuse pas de prêter à celui qui veut t'emprunter.

Matthieu 5 : 38-42

36 — Maître, quel est le plus grand commandement de la Loi ?

37 — Jésus lui répondit :
«Tu dois aimer le Seigneur ton Dieu de tout ton coeur, de toute ton âme et de tout ton esprit.»

38 — C'est là le commandement le plus grand et le plus important.

39 — Et voici le second commandement, qui est d'une importance semblable : «Tu dois aimer ton prochain comme toi-même.»

Matthieu 22 : 36-39

Tiré de **La Bible en français courant**, 1982,
© Société biblique canadienne.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la Société biblique canadienne.

Morale confucianiste

XII.22. Fan Chi demanda en quoi consiste la vertu suprême.
Le Maître dit : «Aimer les autres.»

XVII.6. Zizhang interrogea Confucius sur la vertu suprême.
Confucius dit : «Qui saurait faire régner cinq choses dans le monde entier réaliserait la vertu suprême. — Qu'est-ce à dire ? — Déférence, tolérance, bonne foi, diligence et générosité. La déférence garantit des insultes. La tolérance se concilie tous les coeurs. La bonne foi suscite la confiance des gens. La diligence assure le succès. La générosité permet de commander aux autres.»

IV.2. Le Maître dit : «Un homme dépourvu d'humanité ne saurait supporter longtemps ni l'adversité ni la prospérité. L'homme bon jouit tranquillement de sa bonté, et l'homme sage la met à profit.»

IV.3. Le Maître dit : «Seul un homme pleinement humain sait bien aimer et sait bien haïr.»

Les entretiens de Confucius. Traduction de Pierre Ryckmans, Coll. Connaissance de l'Orient © éditions Gallimard.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gallimard.

Morale islamique

152. Dis-leur : Venez, et je vais vous lire ce que votre Seigneur vous a défendu : Ne lui associez aucun être; traitez vos pères et mères avec générosité; ne tuez point vos enfants à cause de l'indigence : nous vous donnerons de quoi vivre ainsi qu'à eux; soyez éloignés aussi bien des dehors que de l'intérieur des turpitudes; ne tuez point les hommes, car Dieu vous l'a défendu, excepté si la justice l'exige. Voilà ce que Dieu vous recommande, pour que vous compreniez enfin.

153. Ne touchez point au bien de l'orphelin, à moins que ce ne soit avec des procédés qui lui seraient avantageux, et ce jusqu'à l'âge de puberté. Remplissez la mesure, et pesez au poids juste. Nous n'imposerons à aucune âme que ce qu'elle peut supporter. Quand vous prononcez un jugement, prononcez-le avec justice, dût-ce être à l'égard d'un parent. Soyez fidèles à l'alliance du Seigneur. Voici ce que Dieu vous a recommandé; afin que vous y réfléchissiez.

Coran — Sourate VI (152-153)

Morale judaïque

Les Dix Commandements

1 Voici les paroles que Dieu adressa à Israël :
2 — Je suis le Seigneur ton Dieu, c'est moi qui t'ai fait sortir d'Égypte où tu étais esclave.
3 Tu n'adoreras pas d'autres dieux que moi.
4 «Tu ne te fabriqueras aucune idole, aucun objet qui représente ce qui est dans le ciel, sur la terre ou dans l'eau sous la terre;
5 tu ne t'inclineras pas devant des statues de ce genre, tu ne les adoreras pas. En effet, je suis le Seigneur ton Dieu, et j'exige d'être ton seul Dieu. Si quelqu'un s'oppose à moi, je le punis, lui et ses descendants, jusqu'à la troisième ou quatrième génération;
6 mais je traite avec bonté pendant mille générations ceux qui m'aiment et obéissent à mes commandements.
7 «Tu ne prononceras pas mon nom de manière abusive, car moi, le Seigneur ton Dieu, je tiens pour coupable celui qui agit ainsi.
8 «N'oublie jamais de me consacrer le jour du sabbat.
9 Tu as six jours pour travailler et faire tout ton ouvrage.

10 Le septième jour, c'est le sabbat qui m'est réservé à moi, le Seigneur ton Dieu; tu ne feras
aucun travail ce jour-là, ni toi, ni tes enfants, ni tes serviteurs ou servantes, ni ton bétail, ni
l'étranger qui réside chez toi.
11 Car en six jours j'ai créé le ciel, la terre, la mer et tout ce qu'ils contiennent, puis je me suis
reposé le septième jour. C'est pourquoi moi, le Seigneur, j'ai béni le jour du sabbat et je
veux qu'il me soit consacré.
12 «Respecte ton père et ta mère, afin de jouir d'une longue vie dans le pays que moi, le
Seigneur ton Dieu, je te donne.
13 «Tu ne commettras pas de meurtre.
14 «Tu ne commettras pas d'adultère.
15 «Tu ne commettras pas de vol.
16 «Tu ne prononceras pas de faux témoignage contre ton prochain.
17 «Tu ne convoiteras rien de ce qui appartient à ton prochain, ni sa maison, ni sa femme, ni
son serviteur, ni sa servante, ni son boeuf, ni son âne.»

Exode 20 : 1-17

Tiré de **La Bible en français courant**, 1982,
© Société biblique canadienne.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la
Société biblique canadienne.

Les Sept Commandements

Les cochons révélèrent qu'ils avaient appris à lire et à écrire, au cours des trois derniers mois, dans un vieil abécédaire des enfants Jones (ceux-ci l'avaient jeté sur un tas d'ordures, et c'est là que les cochons l'avaient récupéré). Ensuite, Napoléon demanda qu'on lui amène des pots de peinture blanche et noire, et il entraîna les animaux jusqu'à la clôture aux cinq barreaux. Là, Boule de Neige (car c'était lui le plus doué pour écrire) fixa un pinceau à sa patte et passa sur le barreau supérieur une couche de peinture qui recouvrit les mots : Ferme du Manoir. Puis à la place il calligraphia : Ferme des Animaux. Car dorénavant tel serait le nom de l'exploitation agricole. Cette opération terminée, tout le monde regagna les dépendances. Napoléon et Boule de Neige firent alors venir une échelle qu'on dressa contre le mur de la grange. Ils expliquèrent qu'au terme de leurs trois mois d'études les cochons étaient parvenus à réduire les principes de l'Animalisme à sept commandements. Le moment était venu d'inscrire les Sept Commandements sur le mur. Ils constitueraient la loi imprescriptible de la vie de tous sur le territoire de la Ferme des Animaux. Non sans quelque mal (vu que, pour un cochon, se tenir en équilibre sur une échelle n'est pas commode), Boule de Neige escalada les barreaux et se mit au travail; Brille-Babil, quelques degrés plus bas, lui tendait le pot de peinture. Et c'est de la sorte que furent promulgués les Sept Commandements, en gros caractères blancs, sur le mur goudronné. On pouvait les lire à trente mètres de là. Voici leur énoncé :

1. Tout deuxpattes est un ennemi.
2. Tout quatrepattes ou tout volatile, un ami.
3. Nul animal ne portera de vêtements.
4. Nul animal ne dormira dans un lit.
5. Nul animal ne boira d'alcool.
6. Nul animal ne tuera un autre animal.
7. Tous les animaux sont égaux.

C'était tout à fait calligraphié, si ce n'est que volatile était devenu vole-t-il, et aussi à un s près, formé à l'envers. Boule de Neige donna lecture des Sept Commandements, à l'usage des animaux qui n'avaient pas appris à lire. Et tous donnèrent leur assentiment d'un signe de tête, et les esprits les plus éveillés commencèrent aussitôt à apprendre les Sept Commandements par coeur.

Tiré de **La ferme des animaux**, de George Orwell, traduit de l'anglais par Jean Quéval, collection Champ Libre, éditions Gérard Lebovici, Paris, 1981, pages 29 à 31.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Gérard Lebovici.

Fêtes et traditions

C'est en vivant avec des enfants qu'on comprend le plus précisément le sens de la fête et qu'on s'aperçoit combien elle correspond à une sorte d'équilibre naturel autant que nécessaire. La fête implique une magie en même temps qu'un «excès permis», comme le dit Freud, typiquement en harmonie avec l'enfance.

Conscient de cela, on en vient à s'interroger sur nos fêtes, avec le plaisir particulier des fouilles dans les greniers familiaux.

De mémoire d'homme, la fête a toujours existé. Elle a ponctué le cycle des saisons, célébrant les phases agraires. Au fil du temps, un rythme des fêtes s'est établi, empreint d'une certaine dualité : manifestations de joie, elles tentaient également de s'allier les forces bénéfiques de la nature et de repousser les maléfices.

Les astres, la lune en particulier, allaient déterminer la périodicité des fêtes. C'est ainsi qu'on retrouve déjà chez les Celtes des célébrations tous les quarante jours. Les équinoxes, les solstices étaient prétexte à festivités gigantesques, avec toute une symbolique dont nos traditions restent imprégnées.

Enfin, les fêtes étaient un exutoire nécessaire aux pulsions et émotions conscientes ou inconscientes. Elles étaient une récréation. Les Grecs et les Romains furent de ceux qui connurent les fêtes les plus grandioses, les plus longues, les plus débridées. Elles viraient à la folie pure. Il fallait endiguer ces excès.

C'est alors qu'au Moyen Âge, elles furent récupérées par la religion catholique. Elles avaient un mélange de profane et de sacré et se perpétuèrent de siècle en siècle, plus ou moins en fonction des événements sociaux et politiques.

Dès la fin du XIX[e] siècle, le sens de la fête se modifia progressivement et, depuis 1950, la société de consommation semble récupérer à son profit de nombreuses traditions.

A. Varagnac impute «ce déclin» des fêtes traditionnelles au développement des loisirs modernes. Quant à Jean Duvignaud, il responsabilise la société industrielle, il constate : «Nos civilisations qu'on appelle industrielles ne connaissent apparemment pas la fête.» Faut-il les croire ?

Certes, les fêtes ont changé, se sont quelque peu déchargées de leur sens mythique et sacré, mais elles n'ont pas disparu.

Si elles évoluent, si elles s'adaptent, c'est qu'elles sont toujours vivantes.

«Pour juger ta civilisation, je veux que tu me dises quelles sont tes fêtes», dit A. de Saint-Exupéry.

Aujourd'hui, avec la mouvance des populations, la notion de grand groupe se perd; la fête alors passe moins par le collectif, elle s'est détériorée ou s'adresse à des groupuscules : fêtes entre amis, au travail, fêtes locales... Certains lui reprochent d'être réduite à l'état de spectacle et de se transformer en objet de consommation.

Avec ces changements de mentalités, de nouvelles fêtes sont nées, et sont déjà enracinées dans les moeurs, fête des mères, des pères, du 1[er] mai.

La plus jeune semble aller vers un retour à l'extériorisation, c'est la fête de la musique. Elle correspond à l'idéal de Rousseau : «C'est en plein air, c'est sous le ciel qu'il faut vous rassembler et vous livrer au doux sentiment de bonheur...»

Même transformées, les fêtes du calendrier s'imposent encore de nos jours. Les enfants en respectent le rythme. Car, plus que tout, aujourd'hui nos fêtes associent l'enfance. Avec elles, ils découvrent la mémoire de leurs ancêtres.

Tiré de **Les Fêtes (Histoire, traditions, suggestions)**, Jacqueline Corric, Guide RTL — Édition, 1985.

Reproduit avec l'aimable autorisation de RTL — Édition.

Questions d'exploitation

1. Quelles ont été les raisons d'être des fêtes au fil des siècles ?
2. Êtes-vous d'accord pour dire que nos civilisations industrielles ont perdu le sens de la fête ? Pourquoi ?
3. Quel est le rapport entre la fête et la tradition ? Est-ce important pour vous ?
4. Faites-vous la différence entre une coutume et une tradition ? Si oui, laquelle ?

Famille et valeurs

Sur chaque échelle, placez un «X» qui corresponde à la position que vous adoptez vis-à-vis de la déclaration.

1. De nos jours les adolescents sont plus courageux, plus aventureux. Ils s'engagent davantage et sont plus concernés par la vie que ceux des générations précédentes.

J'approuve totalement | J'approuve | Je ne sais pas | Je désapprouve | Je désapprouve totalement

2. Les élèves devraient avoir l'entière liberté du choix de leurs vêtements.

J'approuve totalement | J'approuve | Je ne sais pas | Je désapprouve | Je désapprouve totalement

3. La religion représente une part importante de la vie.

J'approuve totalement | J'approuve | Je ne sais pas | Je désapprouve | Je désapprouve totalement

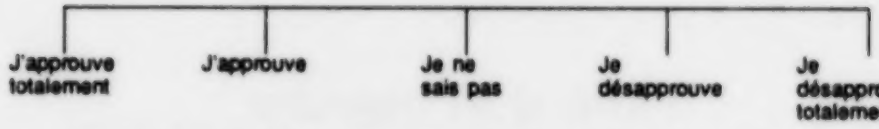
4. La peine de mort devrait être abolie.

J'approuve totalement | J'approuve | Je ne sais pas | Je désapprouve | Je désapprouve totalement

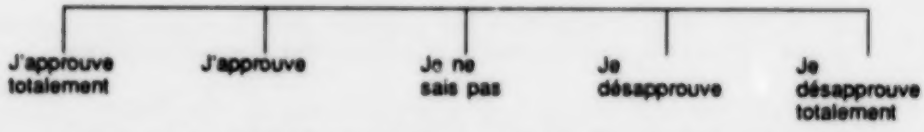
5. Le gouvernement devrait légaliser la consommation de la marijuana.

J'approuve totalement | J'approuve | Je ne sais pas | Je désapprouve | Je désapprouve totalement

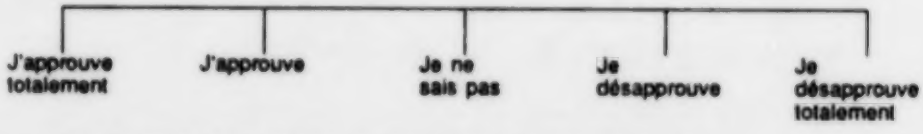
6. L'âge légal de consommation d'alcool devrait être porté à 21 ans.



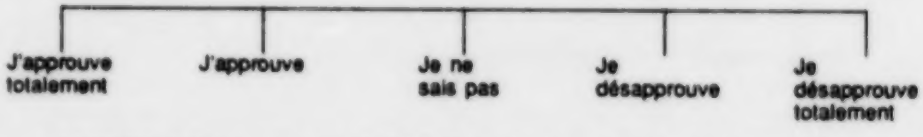
7. Tous les membres de la famille devraient avoir leur mot à dire dans les décisions concernant les activités de la famille.



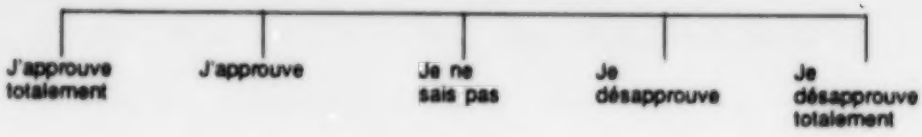
8. Lors du choix d'un conjoint, les sentiments devraient être le critère le plus important.



9. Lors du choix de carrière, il est important de considérer le salaire.



10. Lorsqu'on pratique un sport, individuellement ou en équipe, le plus important est de gagner.



Caractère public et objet de l'éducation

Aristote analyse le rapport de l'homme (être social et politique) à l'éducation pour trouver ainsi le moyen non seulement de vivre mais surtout de bien vivre dans une société meilleure.

À ses diverses phases, l'éducation des enfants s'avère un des premiers soins du législateur. Personne ne le conteste. La négligence des Cités sur ce point leur nuit infiniment. Partout l'éducation doit se régler sur la forme du gouvernement. Chaque État a ses moeurs qui lui sont propres et d'où dépendent sa conservation et même son établissement. Ce sont les moeurs démocratiques qui font la démocratie et les oligarchiques qui font l'oligarchie. Plus les moeurs sont bonnes, plus l'est aussi le gouvernement.

D'ailleurs, comme tous les talents et arts ont leurs essais préliminaires qu'il faut avoir faits et auxquels il faut s'être habitué pour en exécuter ensuite facilement les opérations et les ouvrages, il en faut user de même pour la vertu et en faire l'apprentissage.

Comme il n'y a qu'une même fin commune à tout l'État, il ne doit y avoir qu'une même institution pour tous les sujets; et elle doit se faire, non en particulier, comme cela se pratique aujourd'hui, où chacun prend soin de ses enfants qu'il élève à sa fantaisie et en telle science qu'il lui plaît; elle doit se faire en public. Tout ce qui est commun doit avoir des exercices communs. Il faut, d'ailleurs, que tout citoyen se persuade que personne n'est à soi, mais que tous appartiennent à l'État, dont chacun est une partie; qu'ainsi le gouvernement de chaque partie doit naturellement se modeler sur le gouvernement du tout.

Il ne faut pas laisser ignorer ce qu'est l'éducation, ni comment elle doit se faire. Tout le monde n'est pas d'accord sur son objet, c'est-à-dire sur ce qu'il faut enseigner à la jeunesse, pour parvenir à la vertu et au bonheur; ni sur son but, c'est-à-dire si c'est à la formation de l'intelligence plutôt qu'à celle des moeurs qu'il faut d'abord s'attacher. L'éducation d'à présent ne laisse pas de causer ici de l'embarras. On ne sait s'il faut apprendre aux enfants les choses utiles à la vie, ou celles qui tendent à la vertu, ou les hautes sciences dont on peut se passer. Chacune de ces opinions a ses partisans. Il n'y a même rien d'arrêté sur l'article de la vertu; le même genre de vertu n'étant pas apprécié unanimement. Aussi diverge-t-on sur le genre d'exercice à pratiquer.

Tiré de **Politique**, Aristote, livre II, chapitre I «De l'eugénisme et de l'éducation», texte français de Marcel Prélot, P.U.F., 1950, pages 62-63.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions P.U.F.

Les valeurs de l'éducation scolaire

Les valeurs de l'éducation scolaire

2.2.10 Un certain nombre de valeurs inspirent l'éducation et, plus précisément, les objectifs généraux et les objectifs de formation qu'on y poursuit. On devrait pouvoir retrouver ces valeurs partout, au primaire et au secondaire, particulièrement dans les objectifs des programmes. Elles sont encore souvent, à l'école, un objet de recherche et de réflexion. Elles indiquent, néanmoins, vers quelle direction s'orienter pour permettre aux jeunes de s'épanouir. Dans les pages qui suivent elles ne sont pas hiérarchisées, ne sont pas signalées par ordre d'importance. Il appartiendra à chaque école d'identifier les valeurs nécessaires à son projet éducatif et d'arrêter les choix conformes aux aspirations du milieu.

Valeurs intellectuelles

2.2.11 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs intellectuelles comme:

— le sens du travail méthodique, patient, ordonné, rigoureux qui caractérise, depuis toujours, l'effort intellectuel;

— un jugement critique sur l'homme et la société qui devient de plus en plus nécessaire dans une société où coexistent tant de courants d'idées;

— une recherche constante de la vérité, garantie d'honnêteté intellectuelle et d'authenticité.

Valeurs affectives

2.2.12 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs affectives comme:

— l'aptitude à aimer et être aimé;

— l'aptitude à communiquer son expérience, sans négliger ou sous-estimer l'univers des émotions et des sentiments personnels;

— l'ouverture sur le monde, sur les personnes et sur les choses, en vue d'en découvrir la nature et la diversité;

Valeurs esthétiques

2.2.13 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs esthétiques comme:

— le goût du beau, lequel peut s'épanouir par la contemplation de la nature, par la découverte des chefs-d'oeuvre et par les autres voies qu'offre la culture;

— le goût de l'expression artistique qui s'acquiert à partir des divers arts.

Valeurs sociales et culturelles

2.2.14 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs sociales et culturelles comme:

— le sens de l'appartenance socio-culturelle à partir de laquelle se construit l'identité d'une collectivité;

— le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyen;

— l'esprit d'équipe et la capacité de travailler en équipe, qualités qui rendent l'individu apte à assumer des solidarités réelles dans son milieu;

— la reconnaissance des aspirations collectives véhiculées par les coutumes et les lois. Elle contribue à la compréhension accueillante et à l'acceptation de l'évolution des normes et des règles;

— le goût du patrimoine, condition indispensable d'une éducation enracinée dans le milieu;

— le souci d'une langue correcte, manifestation du respect de soi et d'autrui et authentique expression d'une culture personnelle.

Valeurs morales

2.2.15 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs morales comme:

— le respect de la vie, garantie indispensable de l'épanouissement humain;

— le respect de soi et d'autrui, fondement de l'établissement des rapports de justice dans la société;

— le respect du milieu et de l'environnement, condition nécessaire à l'identification d'un monde plus humain;

— l'autonomie et la responsabilité, valeurs fondamentales dans le développement de la personnalité;

— le souci du travail bien fait et le sens du devoir qui conditionnent le rayonnement et la qualité de la vie d'une société;

— le sens de l'effort et de la discipline personnelle, exigence indispensable, qui doit s'exprimer dans des actions concrètes;

— la tolérance de plus en plus requise pour que chacun puisse être un élément dynamique dans une société pluraliste.

Valeurs spirituelles et religieuses

2.2.16 L'éducation scolaire au Québec se réclame de valeurs spirituelles et religieuses partagées par la majeure partie de la population.

— le sens de l'intériorité qui révèle la profondeur de l'existence humaine;

— le sens du sacré et l'ouverture à la transcendance qui, dans la tradition judéo-chrétienne et dans la tradition catholique, ouvrent sur un Dieu personnel et permettent d'atteindre une plénitude de l'existence;

— le sens de la gratuité qui s'enracine dans la charité et le don de soi.

L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, pages 27 et 28.

Les Amish

Les Amish, groupe d'anabaptistes, réfutent la validité du baptême chez l'enfant. Ils ne reconnaissent que le baptême adulte et appliquent à la lettre les enseignements de la Bible. C'est l'évêque mennonite suisse Jakob Amman qui donna son nom aux Amish au XVII[e] siècle. Ceux-ci furent bannis d'Europe; on leur interdisait le droit à la propriété et la citoyenneté; c'est pourquoi ils répondirent à l'appel généreux de William Penn, fondateur en Amérique de l'État de Pennsylvanie. Ils eurent la garantie de pouvoir pratiquer librement leur religion.

C'est au XVII[e] siècle que les premiers immigrants amish s'installent au Lancaster. Ils étaient à peu près 15 000 au début de leur immigration, et on peut évaluer à 90 000 personnes la communauté amish aux États-Unis.

Ceux-ci vivent en petites paroisses (on en dénombre 550) qui fonctionnent délibérément en retrait des autres Américains.

Leurs domaines sont entièrement consacrés à l'agriculture. Les Amish sont fermiers de père en fils et ils refusent toute forme de modernisme. Ils circulent en carriole et s'éclairent au pétrole. Il n'y a pas de paratonnerre sur les toits des maisons, car les Saintes Écritures sont leur seul guide, or puisqu'il n'est fait aucune mention de paratonnerre dans la Bible, c'est que Dieu n'a pas jugé que cet instrument était nécessaire à l'homme.

Toutefois, une éolienne sert à pomper l'eau pour les besoins quotidiens.

L'intérieur de la maison est fonctionnel. Une cuisinière à bois chauffe la cuisine. Pour remplacer le réfrigérateur, les aliments sont conservés dans une petite pièce où circule un courant d'eau propulsé par une roue à aubes.

Les Amish pratiquent l'endogamie, c'est-à-dire qu'ils se marient de préférence à l'intérieur de la paroisse. Les accordailles sont négociées par l'intermédiaire de l'évêque : c'est lui qui est responsable de demander la main de la jeune fille. Dès que l'accord est conclu, le jeune garçon reçoit de son père un cabriolet et un cheval pour promener sa fiancée.

Les mariages sont célébrés pendant l'hiver seulement, en novembre et en décembre, après les récoltes et l'abattage du bétail. L'engagement pris, il n'y a aucune possibilité de divorce. Les Amish ont en moyenne dix enfants, ils n'ont donc aucun problème de dénatalité.

Aussitôt marié, le jeune homme se laisse pousser la barbe mais la moustache est interdite. Il devient le chef religieux de la famille et doit faire respecter la règle.

Les Amish vivent au rythme des saisons. Ils ignorent les caprices de la mode et de la société de consommation. Leurs vêtements sont fabriqués à la maison.

Les hommes et les femmes se réunissent pour certains travaux d'envergure (construction, fabrication de couvertures en patchwork).

Les Amish refusent toute aide du gouvernement, sous forme de pensions, retraites, sécurité sociale. Ils se veulent autosuffisants. Pour eux, les problèmes de retraite n'existent pas : les personnes âgées restent dans la famille.

Toutefois, lorsqu'ils sont malades, ils font appel à un médecin «anglais» car aucun texte de la Bible ne leur interdit d'avoir recours à la médecine moderne. Ils se font donc hospitaliser et subissent des opérations.

Ils refusent de suivre des études secondaires et n'entrent pas à l'université. Il n'existe donc pas de médecin amish. Ils restent avant tout des agriculteurs et depuis bientôt trois siècles, ils ont réussi à résister à toutes les séductions de la société de consommation.

Camille Marchand

La diversité des styles de vie

Le bouleversement des valeurs est aujourd'hui plus rapide que jamais. Alors que par le passé, l'homme élevé dans une société donnée pouvait compter que l'échelle des valeurs adoptée par tous resterait pratiquement la même tout au long de sa vie, une telle présomption n'est plus du tout aussi évidente aujourd'hui, sauf peut-être dans les plus retardées des communautés prétechnologiques.

Cela implique un certain éphémère de la hiérarchie des valeurs, qu'elle soit personnelle ou générale; et cela sous-entend que, quel que soit le contenu des valeurs qui viendront remplacer celles de l'ère industrielle, elles seront moins durables que celles du passé. Rien, dans l'état actuel des choses, ne permet de croire que l'échelle des valeurs des sociétés techniquement avancées retrouvera une certaine «stabilité». Nous devons plutôt prévoir que l'évolution sera encore plus rapide dans l'avenir.

Dans ce contexte, cependant, apparaît un second courant très puissant. En effet, l'explosion des sociétés s'accompagne d'une diversification des valeurs. Et nous assistons actuellement à la rupture du consensus.

La plupart des sociétés antérieures reposaient sur une base solide de valeurs admises par tous. Cette base commence maintenant à être sapée et rien ne porte à croire qu'un nouveau consensus verra le jour dans les dix années à venir. Les courants actuels entraînent plutôt vers la diversification que vers l'unification.

Cela explique la propagande incroyablement disparate à laquelle sont soumis les esprits dans les sociétés techniquement avancées. Foyers, écoles, entreprises, églises, mass media et sectes innombrables offrent tous des échelles de valeurs différentes. Et cette diversité fait que beaucoup d'individus considèrent que «tout se vaut», ce qui est en soi une façon comme une autre de prendre position sur ce point. Nous formons, selon Newsweek, «une société qui a perdu son consensus... une société qui n'arrive pas à adopter des critères de conduite, de langage et de comportement satisfaisants pour tout le monde».

Cette notion de la rupture du consensus est confirmée par les conclusions de Walter Gruen, coordinateur de la recherche sur les sciences sociales à l'hôpital de Rhode Island, qui a mené une série d'études statistiques sur ce qu'il appelle le «coeur de la culture américaine». Au lieu du monolithisme des croyances attribué à la classe moyenne par les enquêteurs précédents, Gruen a découvert, à sa grande surprise, que «la diversité des croyances était plus grande que la prétendue uniformité fondée sur les statistiques : «C'est peut-être une erreur, conclut-il, de parler de complexe culturel «américain».»

Gruen pense que, surtout dans les groupes riches et cultivés, le consensus cède la place à ce qu'il appelle des «pockets», on pourrait dire des «îlots», de valeurs. Il est à prévoir que parallèlement à l'augmentation du nombre et de la variété des sectes, ces «îlots» se multiplieront.

Confrontés à des échelles de valeurs opposées, confrontés à l'éventail déroutant des nouveaux biens de consommation, des nouveaux services, des nouveaux enseignements, des nouvelles professions et des nouveaux loisirs, les hommes de demain seront amenés à faire leur choix de façon différente. Et ils se mettent à «consommer» les styles de vie tout comme les hommes d'hier, moins harcelés par les choix à opérer à un rythme accéléré, consommaient des produits ordinaires.

Les motocyclistes et les intellectuels

À l'époque élizabéthaine, le terme «gentleman» évoquait tout un style de vie et non pas seulement des hasards de la naissance. Naître dans une certaine famille était peut-être une condition préalable, mais pour être vraiment un gentleman, il fallait aussi vivre selon un certain style de vie, recevoir une meilleure éducation, avoir de meilleures manières, porter de meilleurs habits que les gens du commun, avoir certaines distractions (et pas d'autres), habiter une grande demeure bien meublée, garder une certaine hauteur vis-à-vis de ses subordonnés; en résumé, ne jamais perdre de vue la «supériorité» de sa classe.

La classe des marchands avait aussi son propre mode de vie ainsi que celle des paysans. Ces styles de vie, à l'instar de celui du gentleman, se composaient d'un grand nombre d'éléments différents allant de l'habitation, de la profession et de l'habillement au langage, aux manières et à la religion.

Aujourd'hui encore, nous nous créons notre propre style de vie à partir d'une mosaïque d'éléments. Mais tout cela a beaucoup changé. Le mode de vie n'est plus la simple manifestation de la position sociale. Les classes elles-mêmes se subdivisent en unités plus petites. Les facteurs économiques perdent de leur importance. Si bien que de nos jours, ce n'est pas tant l'appartenance à telle ou telle classe sociale que les liens noués avec tel ou tel petit groupe qui déterminent le style de vie d'un individu. Le hippy issu de la classe ouvrière et le hippy qui sort d'Exeter ou d'Eton partagent le même genre de vie, et pourtant, ils n'appartiennent pas à la même classe sociale.

Comme le style de vie est maintenant le moyen qui permet à l'individu d'exprimer son identification avec tel ou tel groupe, la multiplication incroyable des sectes au sein de la société s'accompagne de la multiplication tout aussi incroyable des styles de vie. Et l'étranger qui se trouve catapulté dans une société américaine, anglaise, japonaise ou suédoise, doit choisir non pas entre trois ou quatre styles de vie selon sa classe sociale, mais entre une centaine de possibilités diverses. Demain, avec la prolifération des petits groupes, ce chiffre sera encore plus élevé.

Le choix du mode de vie et ses implications pour chacun seront donc apparemment les problèmes essentiels de la psychologie de demain. Car ce choix, qu'il soit conscient ou non, détermine l'avenir de l'individu. En effet, le style de vie lui impose un ordre, une série de principes ou de critères qui seront à la base de ses choix quotidiens.

Cela paraît évident, si nous examinons comment ces choix se font dans la réalité. Le jeune ménage qui veut meubler son appartement voit des centaines de lampes différentes : des lampes scandinaves, japonaises, françaises, des lampes Tiffany, des lampes-tempête, des lampes coloniales américaines, et des dizaines de tailles, avant de se décider pour, disons, une lampe Tiffany. Ce n'est qu'après avoir examiné un «monde» de possibilités qu'ils fixent leur choix définitif. Au rayon des meubles, ils explorent à nouveau une série d'alternatives, puis se décident pour une longue table victorienne. Et cet enchaînement investigation-choix se répète pour les tapis, le canapé, les rideaux, les chaises de salle à manger. Et cette manière de faire ne leur sert pas uniquement pour aménager leur appartement, mais aussi pour choisir leurs opinions et leurs amis, et même pour se forger un vocabulaire et se dresser une échelle de valeurs.

Alors que la société entraîne l'individu dans un vrai tourbillon de possibilités, apparemment dépourvues de coordination, les choix ne sont pas laissés au hasard. Le consommateur (de tables comme d'idées) a déjà fixé de longue date ses goûts et ses préférences. De plus, aucun choix n'est tout à fait indépendant. Chacun est conditionné par ceux qui l'ont précédé. Le choix fait par ce couple d'une table longue est conditionné par le choix précédent de la lampe. En résumé, il y a une certaine continuité, la recherche d'un style personnel, dans toutes nos actions, que nous en soyons conscients ou non.

L'Américain qui porte un col boutonné et des mi-bas porte aussi, sans doute, des chaussures à bout carré et utilise un attaché-case. Si nous l'examinons plus attentivement, nous constaterons

sans doute que, par l'expression de son visage et son allure dynamique, il essaie de se rapprocher de l'image-type du cadre. Il y a quatre-vingt-dix-neuf chances sur cent pour qu'il ne se laisse pas pousser les cheveux comme le musicien Jimi Hendrix. Il sait, comme nous, que certains vêtements, certaines attitudes, certaines manières de parler, certaines opinions et certains gestes vont de pair alors que d'autres ne conviennent pas. Il le sait peut-être parce qu'il le «sent» ou qu'il en a «l'intuition» d'après ce qu'il a pu observer chez les autres membres de la société, mais cette connaissance conditionne toujours tout ce qu'il fait.

Le motocycliste à la veste de cuir qui arbore des gants cloutés et une croix gammée autour du cou complète son accoutrement par de grosses bottes et non avec des chaussures de marche ou à bout carré. Il marchera sans doute d'un pas martial et débitera des platitudes contre l'autorité en grommelant. Car lui aussi met un point d'honneur à rester conséquent avec lui-même. Il sait que toute trace de distinction ou de bonne éducation détruirait l'intégrité de son personnage.

(...)

Le choix. Si nous admettons également que l'évolution vers le super-industrialisme accroîtra le nombre des décisions à prendre, et leur complexité, il est évident que l'éducation doit aborder de front le problème de l'hyper-choix.

Pour s'adapter, il faut faire des choix successifs. Devant une série d'alternatives, l'individu fixe son choix sur celle qui correspond le mieux à sa propre échelle de valeurs. S'il se trouve devant un trop grand nombre d'alternatives, celui qui n'a pas des valeurs de référence bien définies (quelles qu'elles soient) se trouve petit à petit dépassé par les événements. Et pourtant, plus le problème des valeurs devient crucial, plus notre enseignement actuel essaie de l'éluder. Ce n'est pas étonnant, dans ces conditions, que des millions de jeunes prennent des voies détournées, au gré de leur fantaisie, comme autant de fusées folles.

Dans les sociétés pré-industrielles, où les valeurs étaient relativement stables, personne ne se posait de problème sur le droit des générations précédentes à imposer leurs valeurs aux jeunes. L'enseignement consistait autant à inculquer les valeurs morales qu'à transmettre les techniques. Au début même de l'ère industrielle, Herbert Spencer soulignait encore que «l'éducation a pour but de former la personnalité», ce qui, librement traduit, signifie que les jeunes, de gré ou de force, devaient adopter l'échelle des valeurs de leurs prédécesseurs.

Alors que des ondes de choc de la révolution industrielle ont démantelé l'ancien édifice des valeurs et que des convictions nouvelles demandaient une nouvelle hiérarchie des valeurs, les éducateurs se sont esquivés. En réaction contre l'éducation cléricale, enseigner les faits pour «laisser l'élève en penser ce qu'il veut» est devenu le comble de la vertu progressiste. Le relativisme culturel et un semblant de neutralité scientifique ont remplacé l'insistance sur les valeurs traditionnelles. L'éducation a gardé la notion de formation de la personnalité, mais les éducateurs ont rejeté l'idée d'inculquer des valeurs, sous prétexte qu'ils n'avaient pas qualité pour cela.

Aujourd'hui, beaucoup de professeurs sont embarrassés lorsqu'on leur rappelle que toutes sortes de valeurs sont transmises aux jeunes, sinon par les livres, du moins par divers éléments comme la disposition des places, la cloche de l'école, la ségrégation par âges, les distinctions de classe sociale, l'autorité du professeur, le fait même que les élèves se trouvent dans une école et non au sein de la communauté. Tous ces détails envoient des messages muets à l'enfant et modèlent ses attitudes et ses conceptions. Et pourtant, on continue à faire comme si le programme lui-même était neutre. Les idées, les événements et les phénomènes sont dénués de toute implication de valeur, privés de toute réalité morale.

Et, ce qui est pire encore, on encourage rarement les élèves à analyser leur propre échelle des valeurs ainsi que celle de leurs professeurs et de leurs camarades. Des millions de jeunes ont reçu un enseignement sans avoir jamais été obligés de rechercher les contradictions inhérentes à leur propre hiérarchie des valeurs, de réfléchir profondément au but de leur vie ou même de discuter de ces questions en toute simplicité avec des adultes ou des amis. Les élèves se dépêchent de monter de classe. Maîtres et professeurs sont harassés et de plus en plus

dépassés par les événements. Même les «bull sessions», où l'on discute à bâtons rompus de la sexualité, de la politique ou de la religion pour aider les participants à identifier et à clarifier leurs propres valeurs de référence, se font plus rares et moins intimes au fur et à mesure que s'instaure le règne de l'éphémère.

Rien n'est plus susceptible de produire des individus aux objectifs incertains, incapables de prendre une décision efficace dans un contexte d'hyper-choix. Les éducateurs de l'ère super-industrielle ne devront pas essayer d'imposer aux jeunes une échelle de valeurs rigide; mais ils devront systématiquement mettre sur pied des activités plus ou moins structurées qui aident l'élève à définir, à expliquer et à tester ses propres valeurs quelles qu'elles soient. Nos écoles continueront à produire des hommes «industriels» jusqu'à ce que nous apprenions aux jeunes comment identifier et clarifier, sinon réduire, les conflits inhérents à leur hiérarchie des valeurs.

Si les programmes de demain doivent comporter un éventail extrêmement large de cours sur les faits, ils devront aussi insister fortement sur les manières de vivre de l'avenir. Il leur faudra allier un contenu factuel très diversifié à un apprentissage universel que l'on pourrait appeler le «life know-how», le «savoir-vivre», au sens fort de l'expression; et trouver le moyen de le faire, en transmettant l'un dans un environnement ou des conditions qui entraînent l'autre.

De cette manière, en faisant des prévisions précises pour l'avenir et en élaborant à partir de là des objectifs relatifs aux structures et aux programmes, les Conseils du futur pourront commencer à mettre sur pied un système d'enseignement vraiment super-industriel. Il reste, cependant, une étape finale critique. Car il ne suffit pas de recentrer le système sur le futur, il faut aussi modifier l'attitude de l'individu envers le temps.

Tiré de **Le choc du futur**, Alvin Toffler, éditions Denoël, Paris, pages 344 à 348, et 464 à 466.

Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Denoël.

Une histoire normale

Vécues mois par mois pendant deux ans, la conception et la naissance d'un des tout premiers bébés éprouvettes québécois.

par HÉLÈNE ROY

La fécondation in vitro, l'insémination, les mères porteuses, la « technologie de la fécondation », tout cela inquiète. Et beaucoup de monde.

Le Pape rappelle à chaque occasion sa ferme opposition et récemment, la Congrégation pour la Doctrine de la Foi traduisait clairement sa pensée en rappelant que « la fécondation in vitro est illicite et opposée à la dignité de la procréation et de l'union conjugale ». Le professeur Jacques Testard, « père » d'Amandine, le premier bébé éprouvette français, a déjà décidé de renoncer : « Je n'irai pas plus loin, dit-il, je refuse l'enfant clés en main ».

Pourtant, dans la réalité, les choses ne sont pas aussi dramatiques. Ni extraordinaires. Car les choses extraordinaires sont le fait de gens comme les autres. D'un médecin normal face à un couple normal qui ne rêve que d'avoir un enfant. Cela donne une histoire normale... comme celle qui suit.

• • •

Audrey, cinq mois, endormie dans sa chaise, trône au milieu du salon. C'est un bébé tranquille, que les flashes des caméras ne semblent pas avoir dérangé. Audrey est sans aucun doute le bébé le plus photographié au Québec depuis le début de l'année. Sa naissance a donné lieu à tout un battage publicitaire au moment où se poursuivait un débat autour des nouvelles techniques de reproduction. En effet, Audrey est le premier bébé né d'une fécondation in vitro pratiquée dans un centre hospitalier de Montréal, l'hôpital Saint-Luc. Ce centre de fécondation existe depuis mars 1985.

Pour les parents comblés, Sylvye Des Marchais, 29 ans, et Normand Renaud, 32 ans, cette aventure commence en 1983 : ils décident d'avoir un enfant. Sylvye cesse de prendre la pilule, mais un an plus tard, elle n'est toujours pas enceinte. En août 1984, le couple prend rendez-vous à la clinique de fertilité de Saint-Luc, où pratique le gynécologue de Sylvye, le Dr Yvan Girard.

Septembre 1984 à janvier 1985. La batterie de tests souvent contraignants que chacun des partenaires s'impose (insufflation des trompes, tests post-coïtaux, spermogrammes, laparoscopie) ne montre aucune anomalie. Le diagnostic est net : « Tout est normal. L'infertilité est inexplicable. »

« C'est comme si le monde s'écroulait, dit Sylvye Des Marchais. Tant qu'il restait un test à venir, il restait encore un espoir qu'il nous dévoile la cause du problème. Nous aurions pu agir, essayer de le régler. Mais voilà, nous étions désespérément normaux. »

Il faut donc donner un coup de pouce à la nature. Le couple a recours à l'insémination artificielle, mais sans succès. Au Québec, 34 505 inséminations artificielles sont facturées entre 1978 et 1984. La pratique est courante et la technique simple : on recueille le sperme du mari ou d'un donneur et on l'introduit dans l'utérus de la femme.

« Pour nous, il n'a jamais été question d'un donneur puisque mes spermatozoïdes étaient sains, explique Normand Renaud. Si ça n'avait pas été le cas, nous aurions renoncé à avoir un enfant. Recourir à un donneur, c'est une forme d'adoption ; nous avions écarté cette solution, tout comme l'adoption légale. Un couple doit attendre cinq ans ou plus avant de pouvoir adopter un enfant et je ne suis pas sûr qu'à ce moment-là nous aurions autant désiré un enfant. Nous aurions pris des habitudes différentes. »

Ce ne sera donc pas « un enfant à tout prix ».

En septembre 1985, le Dr Yvan Girard

leur parle du programme de fécondation in vitro qu'on veut établir à l'hôpital Saint-Luc, programme semblable à celui du Centre hospitalier de l'Université Laval (CHUL), où quatre bébés éprouvettes sont nés. Le centre de fécondation ouvre ses portes en mars suivant : le couple Des Marchais-Renaud est déjà inscrit et paie 1500 dollars pour les frais d'organisation, de laboratoire, de médicaments et de recherche. Ils recommenceront l'expérience deux autres fois si le premier essai échoue. Après, on renonce.

Le 3 avril. Sylvye et une autre femme joignent le programme en même temps. « On se parlait, s'encourageait. On se sentait moins isolées. »

D'abord, Sylvye subit une échographie pour vérifier l'état de ses ovaires. Puis elle se soumet à un traitement aux hormones pour stimuler la production d'ovules. Tous les matins, avant le travail, elle se rend à Saint-Luc pour une prise de sang et des injections d'hormones. Son patron, au courant de la situation, lui accorde tout le temps dont elle a besoin. Depuis janvier 1987, le protocole du programme de fécondation in vitro a été modifié. Les femmes n'ont plus à aller à l'hôpital tous les jours. Et les ovocytes sont maintenant aspirés par voie vaginale.

« Je vivais cette expérience dans des conditions exceptionnelles : le soutien de Normand, la collaboration de mon patron, une équipe médicale ouverte et enthousiaste. De plus, je trouvais excitant de faire partie de ce programme, j'avais l'impression de participer à quelque chose d'important. Jamais Normand et moi n'avons eu l'impression d'être des cobayes. Nous posions des questions. Nous suivions le processus avec intérêt. »

Les connaissances scientifiques de Sylvye Des Marchais et Normand Renaud les aident à comprendre ce qui se passe et à s'impliquer. Car, par un curieux hasard, agronomes tous deux, ils travaillent au Centre d'insémination artificielle de bovins de Saint-Hyacinthe. L'univers des techniques de reproduction leur est donc familier.

« C'était un couple idéal, dit le Dr Yvan Girard. Leur état de santé était excellent ; ils comprenaient ce qu'ils faisaient et dans quoi ils s'étaient engagés. On sentait qu'ils avaient voulu cette expérience et qu'ils étaient prêts à l'assumer. C'est une situation remplie d'imondérables. On en est encore au début des recherches en fécondation in vitro. On est toujours incapable d'expliquer pourquoi une femme tombe enceinte, une autre pas. Sylvye était très déterminée, optimiste, elle accomplissait à la lettre tout ce qu'on lui demandait. Normand la soutenait. »

Sylvye et Normand demeurent conscients que les chances de réussite sont minces : 10 à 15 %. Il y a de gros risques qu'ils aient investi temps, énergie, émotions et argent pour rien. Comment être sûr de leurs réactions en cas d'échec ?

« Il faut avoir un bon moral pour passer à travers une telle expérience et surtout beaucoup s'aimer, s'épauler, dit Sylvye. Il faut que les deux partenaires aient autant envie d'un enfant. Continuer à travailler m'a beaucoup aidée ; je m'absorbais dans autre chose pour ne pas trop penser et espérer. »

Audrey sur le ventre. *A sa naissance, une belle fille de 6 livres et 10 onces.*

Les échographies suivent à la trace le développement des follicules. Il faut attendre qu'ils aient atteint leur maturité avant de faire le prélèvement. L'intervention est remise : rien d'autre à faire qu'à patienter. La tension monte. La veille, le couple fait une longue promenade.

Le 14 avril. « Je me sentais nerveuse et aussi très impressionnée à l'idée qu'on vienne me prendre des ovules. »

L'intervention, faite sous anesthésie locale, est dirigée et suivie sur l'écran échographique. C'est une première à laquelle assistent quelques médecins, infirmières, techniciens, curieux de voir comment se déroule l'opération, qui sera peut-être un moment historique dans les annales de Saint-Luc. Après avoir pratiqué de petites incisions dans l'abdomen à hauteur des ovaires, le Dr Raymonde Michaud introduit un cathéter (une aiguille fine) dans l'abdomen et aspire le liquide folliculaire qui doit contenir les œufs prêts à être fécondés. Elle répète l'opération cinq fois pour s'assurer qu'elle en a suffisamment.

Après l'intervention, Normand, installé dans une chambre, recueille sa semence dans un bocal.

Les deux opérations terminées, le Dr Robert Sullivan, biologiste, emporte en

Le Dr Yvan Girard, à gauche, et son coéquipier, le Dr Guy Breton.

laboratoire les œufs et le sperme pour la fécondation in vitro. Elle se fera environ cinq heures plus tard dans un milieu stérile. Si les œufs sont fécondés, ils deviennent des embryons qui sont placés dans un incubateur à 37°C, en attendant d'être réinsérés dans l'utérus de la mère 48 heures plus tard.

« Quand tout a été fini, les gens sont retournés à leurs occupations et je me suis retrouvée toute seule. Je m'étais impliquée à fond pendant 12 jours et maintenant il n'y avait plus rien à faire. J'ai éprouvé un sentiment de vide. Je me suis sentie abandonnée. »

Le même jour, le Dr Girard téléphone pour leur annoncer que trois ovules ont été fertilisés. On en réimplantera seulement deux.

Le 16 avril. La réinsertion des ovules dans l'utérus de la jeune femme est l'affaire de quelques minutes. Après, Sylvye Des Marchais doit rester couchée six heures. « Nous étions un peu euphoriques, dit Normand. Nous avions l'impression d'avoir enfin atteint notre but. »

Pour plus de prudence, on demande à Sylvye de rester immobile pendant 10 jours. « Je crois que ça a été la période la plus difficile, raconte Sylvye. Comme je n'avais rien à faire, toutes sortes de pensées me trottaient dans la tête. Je traversais des périodes d'optimisme, puis d'abattement. Et si nous avions fait tout ça pour rien ? Et si mon milieu utérin n'était pas propice au développement d'un fœtus ? Comble de malchance, j'avais la grippe. Chaque fois que j'éternuais, j'avais peur de perdre l'embryon. »

Les 10 jours passés, Sylvye subit une autre prise de sang pour vérifier si l'embryon est toujours là. Positif. L'inquiétude de faire le moindre geste brusque qui pourrait provoquer un rejet, la peur de voir revenir les menstruations, tout cela demeure quand même. Mais au fur et à mesure que le temps file, le couple a l'impression que le futur bébé s'accroche.

Le 29 mai. La première échographie confirme que le fœtus est bien vivant. L'image montre deux placentas dont un est en train de se résorber. Il n'y aura qu'un seul bébé. « Je voyais à l'écran le fœtus et un cœur minuscule qui battait. J'étais bouleversée. Le personnel médical était excité, heureux. On m'a remis l'échographie. C'était notre première photo de famille ! »

Normand Renaud, en voyage d'affaires aux États-Unis, apprend la nouvelle par téléphone. « J'avais les larmes aux yeux », dit-il.

Juin 1986, il y a un an... L'hôpital Saint-Luc annonce à grand renfort de publicité la réussite d'une première fécondation in vitro sans dévoiler le nom du couple, qui reste discret. Seuls quelques proches sont au courant de leur expérience. Ils attendent même trois mois avant d'annoncer que Sylvye est enceinte : « Ce n'est pas que nous étions gênés d'avoir eu recours à la technique pour aider la nature, mais nous considérions cet acte comme un acte privé dont nous voulions protéger l'intimité. »

La psychologue Andrée Châtel. *Les couples sont-ils prêts à payer le prix, si grand soit-il ?*

En juillet, quand j'ai rencontré Sylvye Des Marchais et Normand Renaud pour la première fois, ils étaient calmes, heureux. Sous leurs propos pondérés, mesurés, on sentait une détermination, l'assurance au fond que ça marcherait. « Il est difficile de mesurer l'influence de notre attitude sur le déroulement des événements », dira Sylvye plus tard. Mais ils croyaient en leur bonne étoile.

La grossesse est facile et se déroule sans problème. Sylvye ne bénéficie d'aucun soin médical particulier. Seulement de petites attentions de son gynécologue qui ne la fait jamais attendre lors de sa visite mensuelle. Elle travaille toujours. Comme les autres futurs parents, le couple suit les cours prénataux. Mais une légère inquiétude subsiste.

« Nous n'avons rien acheté pour le bébé avant la 30e semaine, de peur d'être trop déçus si Sylvye faisait une fausse couche, raconte Normand. Quand nous avons su qu'après 28 semaines, un bébé est viable, nous avons fait notre premier achat. C'était une poussette ! »

A 20 semaines, une seconde échographie montre que le placenta est bas. Il peut encore se placer, sinon le bébé naîtra fort probablement par césarienne, à cause des risques de décollement placentaire. Deux autres échographies, passé la 32e et la 36e semaines, confirment que le placenta n'a pas bougé.

19 décembre. Début de son congé de maternité. Sylvye est en pleine forme. La naissance du bébé est prévue pour le 6 janvier. Le Dr Girard a organisé son horaire pour être de retour d'un voyage en Autriche où il est allé rencontrer une sommité... de la fécondation in vitro. La nuit du 21, Sylvye est réveillée par une hémorragie. Pas question d'aller à Saint-Luc ; c'est trop loin. Le couple se rend à l'hôpital de Saint-Hyacinthe où rapidement on pratique une césarienne. Il y a eu décollement placentaire, comme on le craignait.

A 4 h 17, Sylvye donne naissance à une belle fille de 6 livres et 10 onces. La mère et l'enfant se portent bien. Le papa plane.

C'est une belle histoire. Les parents heureux sont prêts à recommencer l'expérience quand ils désireront un autre enfant.

Mais, à côté de cette réussite, il y a des dizaines de couples qui sortent déçus, amers de l'expérience de la fécondation in vitro. Ils avaient souvent mal évalué les conséquences d'une telle décision. De là l'importance d'un support psychologique, élément qui manque au programme du Centre de fécondation de Saint-Luc.

« Nous sommes conscients de la nécessité d'un tel service », dit Andrée Châtel, psychologue à Saint-Luc. « Il y a beaucoup de questions qu'un couple doit se poser avant d'entreprendre une telle démarche. Pourquoi désirent-ils tant un enfant ? Quelles sont leurs motivations profondes ? Sont-ils prêts à payer le prix, si grand soit-il ? Souvent, ils doutent de leur choix. Ils ont besoin d'en parler, de prendre du recul, d'imaginer d'autres scénarios que celui de faire un enfant. Notre but n'est pas de les rassurer mais plutôt d'éclairer leur démarche. »

Tiré de la revue L'Actualité, vol. 13 n° 6, juin 1987, pages 70 à 74.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue L'Actualité.

Une histoire normale

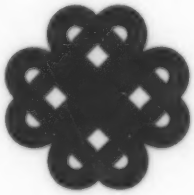
1. D'après vous, est-ce vraiment «une histoire normale» ?
   Pourquoi ?

2. Qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce récit ?
   Justifiez votre réponse.

3. Pouvez-vous entrevoir les problèmes que pose ce procédé de fertilisation ?

L'ère des communications

La technologie des communications, de par ses progrès constants, est devenue un puissant levier pour améliorer la condition humaine. Mais ses bienfaits ne sont pas répartis équitablement sur l'ensemble de la planète. Certes, nous pouvons atteindre au « village global », les éléments en sont à notre portée: reste à savoir s'il deviendra un lieu de sérénité ou de discorde . . .



□ « *What hath God wrought?* » Ce sont ces mots bibliques (« Que fait donc Dieu? ») qui ont inauguré l'ère des télécommunications en 1843, alors que Samuel Morse, l'inventeur du télégraphe et du code qui porte son nom, les transmettait de Washington à Baltimore au moyen d'un télégraphe électromagnétique primitif duquel crépitaient les lettres, une à une, sous forme continue de points et de traits. Le fait que Morse ait choisi d'expédier un tel message semble indiquer qu'il vouait peut-être une crainte révérencielle à sa propre invention. Un journal de l'époque ne disait-il pas qu'on pouvait maintenant « écrire avec la foudre »? Morse lui-même ne se doutait aucunement des merveilles technologiques qui allaient découler, en 140 ans, de son travail de pionnier.

Quand Morse actionna son invention, l'écriture était déjà connue du genre humain depuis quelque cinquante siècles. Mais le langage écrit n'avait jamais pu être transmis sans l'apport d'un article, d'un objet tangible, qu'il s'agisse d'une tablette de pierre ou d'un morceau de papier. Il y avait des siècles, également, que l'on pouvait s'envoyer des messages par quantité d'autres procédés: coureurs, cavaliers, volutes de fumée, battements de tambour, diligences, sémaphores, pigeons voyageurs, et le reste. Cependant, quel que fût le mode de transmission, le message demeurait confiné physiquement dans sa durée et sa distance. Et voilà maintenant que, d'un seul coup, disparaissaient les contraintes du temps, de l'espace et de la matière.

Cette incroyable percée technologique eut pour effet de rapprocher les humains. Le va-et-vient de communications transmises instantanément, par impulsions électriques, fut bientôt chose faite entre le Canada et les États-Unis. Dès 1851, un câble sous-marin reliait la Grande-Bretagne à la France. En 1866, deux câbles submergés dans l'Atlantique créaient le pont entre la Grande-Bretagne et l'Amérique du Nord, tandis que des lignes télégraphiques s'étendaient à travers l'Europe. Avec chaque nouveau relais, la terre se rétrécissait un peu plus.

Il s'agissait, en vérité, d'un véritable bouleversement des relations humaines, bouleversement qui n'a pas encore pris fin, du reste. Ses pionniers en avaient bien mesuré la portée, se rendant compte qu'ils avaient engendré une force nouvelle pouvant transformer l'existence de quiconque en subirait l'effet. Donc, il était d'intérêt public que cette force fût prudemment distribuée et contrôlée. Il y allait aussi de l'intérêt international, puisqu'elle ne cessait de se déplacer, invisible, par-delà les frontières.

Bien conscients de cela, les pays d'Europe reliés au réseau télégraphique, Grande-Bretagne comprise, se rencontrèrent à Paris en 1865 pour établir un terrain d'entente et de collaboration sur divers points: réglementation, procédures, structures tarifaires, utilisation des équipements et expansion

du réseau. Cette réunion donna naissance au premier organisme intergouvernemental permanent, l'Union télégraphique internationale, qui fut suivie de l'Union radiotélégraphique internationale, créée en 1906 avec l'avènement de la télégraphie sans fil. Ces organismes ont été les précurseurs de l'Union internationale des télécommunications, qui regroupe aujourd'hui 157 pays. Affiliée aux Nations Unies et ayant ses assises à Genève, l'UIT poursuit toujours le même but: améliorer les moyens de communications entre les pays.

On connaît, bien sûr, les moyens qui sont apparus en un siècle: téléphone, téléscripteur, radio, téléphoto, télémétrie, télévision, ondes courtes, communications par satellites. En outre, s'alliant à l'ordinateur, la technologie des communications permet aujourd'hui que des masses effarantes de données puissent être transmises, déchiffrées, répertoriées et emmagasinées.

De par le nombre et la complexité des systèmes de communication modernes, les pays membres et le personnel de l'UIT ont beaucoup plus à faire, il va de soi, que leurs devanciers des années 1860. La portée générale de leurs travaux n'a cependant pas changé.

Car les nations du globe, il faut bien l'admettre, ne sont guère plus avancées aujourd'hui qu'elles ne l'étaient au tournant du siècle, compte tenu des moyens techniques dont elles disposent pour communiquer entre elles. Toutes merveilleuses que soient devenues nos communications, elles demeurent encore l'apanage des « nantis », par rapport aux « démunis ».

L'empire des communications sur notre existence quotidienne

L'ampleur nous en est révélée par une statistique de Communications Canada: il y a 550 millions de téléphones en usage présentement dans quelque 170 pays, et huit pays, à eux seuls, détiennent les trois quarts de ces téléphones. Ce qui signifie que l'immense majorité de la planète doit vivre sans cet outil de communication pourtant jugé indispensable chez nous.

Pouvons-nous concevoir une journée sans « passer un coup de fil » pour fixer des rendez-vous, faire des réservations, appeler un réparateur ou transmettre une commande à l'épicerie? Il faut considérer aussi le nombre d'entreprises et de commerces dont le fonctionnement, la viabilité même, dépendent du téléphone. Où en serait la société moderne, où en serait l'économie sans un réseau téléphonique efficace et quasi universel?

On ne s'attarde guère à y penser, mais les communications modernes façonnent notre mode de vie de bien d'autres manières. Écoutez la radio en début de journée, alors que les gens s'apprêtent à aller travailler dans n'importe quel centre urbain. Grâce aux signaux transmis par satellite météo, grâce aux renseignements fournis par hélicoptère ou par véhicule de reportage, la radio tient les auditeurs au courant de ce qui les attend. En vérité, on peut dire que les renseignements provenant de la radio influent sur nos activités avant même que nous ne quittions notre domicile.

Il en va tout autrement dans le Tiers monde. Faute de moyens de communications, de nombreuses populations ne peuvent être alertées de l'approche d'un ouragan. Faute d'aides télémétriques à la navigation, des navires sont perdus en mer. De vastes régions du globe ne peuvent recourir ni à la radio, ni à la télévision, parce qu'il n'y existe aucun équipement d'émission et de transmission. Et s'il s'en trouve, la portée des signaux est très restreinte.

Si les Nations Unies ont désigné 1983 comme étant l'Année mondiale des communications, c'est précisément parce que la plus grande partie de l'humanité a été tenue à l'écart de la révolution survenue en ce domaine. Sous l'égide de l'UIT, l'année est marquée d'une campagne visant trois grands objectifs: « accroître le rôle et l'efficacité des communications en tant que moyen de développement économique, social et culturel; mettre l'accent sur la mise au point ou l'amélioration des infrastructures de communications, particulièrement dans les pays en développement; et enfin, favoriser la constitution d'un réseau complet de communications mondiales, de sorte que personne ne soit isolé de la communauté locale, nationale ou internationale. »

En proclamant l'Année des communications, l'Assemblée générale des Nations Unies soulignait l'importance fondamentale des infrastructures en

tant qu'élément essentiel du progrès social et économique dans tout pays. En effet, puisqu'il fallait bien commencer quelque part, mieux valait d'aller au plus pressé et de s'occuper des besoins les plus urgents. Il faut noter toutefois que le mot « infrastructure » implique un sens de soutien, désignant, si l'on veut, les parties complémentaires et fonctionnelles d'un organisme principal. En matière de communications, les études, colloques et initiatives expérimentales mis sur pied cette année par les divers comités nationaux ne sont donc que le prélude d'un programme à long terme qui marquera profondément l'avenir du monde.

L'Année de l'ONU n'est qu'un prélude aux tâches qu'il reste à accomplir

Le degré de responsabilité qu'assumeront les pays « nantis », pour donner suite à leur engagement envers l'Année de l'ONU, aura évidemment une grande portée historique. Car le travail commencera véritablement quand les entretiens auront pris fin et que les études auront été complétées.

Et la tâche sera d'envergure, comme l'a indiqué l'UIT dans le préambule de son programme d'activités pour l'année 1983. Elle souligne que l'humanité mène présentement quatre grands combats, l'un pour la paix et les autres contre la faim, le sous-développement et l'ignorance. Dans chacun de ces combats, les communications ont une mission vitale à remplir.

Il se trouve que le Canada occupe un rôle de tout premier plan au sein des nations qui peuvent contribuer à cette lutte. Notre développement économique, social et culturel a été aiguillonné par les télécommunications dès l'époque même de Samuel Morse. Et nos spécialistes en communications ont été capables de surmonter les défis énormes que présentaient en ce pays la variabilité du climat, les distances et les embûches de la nature. D'autres pays pourraient bénéficier de leurs réalisations s'ils sont confrontés à des problèmes similaires.

Au Canada, un excellent travail de base a été accompli par le comité national mis sur pied pour l'Année des communications. Il est composé d'agences du gouvernement et de représentants du monde industriel et du milieu universitaire, et ses activités sont coordonnées par le ministère fédéral des Communications. Déjà, il a été l'hôte de plusieurs rencontres internationales sur des thèmes d'importance primordiale, tels le développement des infrastructures, la diffusion d'émissions communautaires, l'impact de la technologie informatique et l'emploi des satellites de communications, domaine en lequel le Canada, depuis quelques années, s'est taillé une réputation de premier ordre.

Obligation morale ou « charité bien ordonnée... » ?

Ainsi que l'affirme le comité national, « grâce aux satellites de télécommunications, tous les Canadiens, où qu'ils habitent, ont accès à des services insoupçonnés il y a quelques années. Télémédecine, télé-enseignement, radiotélédiffusion en Inuit, Télidon, recherche et sauvetage par satellite, cartographie satellisée — voilà quelques-unes des applications déjà en cours ou sur le point de l'être. Bref, toutes ces réalisations font du Canada un chef de file en matière de technologies de communications et lui confèrent, de ce fait, une obligation 'morale' d'offrir son expertise aux autres pays ».

En période de chômage accru et de problèmes intérieurs d'ordre économique, certains Canadiens peuvent se demander si cette « obligation morale » existe effectivement, et si charité bien ordonnée ne commence pas plutôt par soi-même. Ils peuvent fort bien arguer du principe que le gouvernement n'a à dépenser ni ses énergies, ni son argent à secourir des populations hors du pays. Mais c'est manquer là de vision, surtout dans le domaine des télécommunications, où il est fort possible qu'on nous revaille notre aide sous forme de retombées d'emplois pour des Canadiens.

En proclamant la participation du Canada à la campagne de 1983, le ministre des Communications, M. Francis Fox, a souligné que nos ressources et notre technologie nous permettent d'apporter une contribution de première grandeur aux efforts déployés pour atteindre les objectifs de l'Année mondiale des communications. Du reste, cela nous permettra d'améliorer notre position concurrentielle au plan international. Plusieurs entreprises spécialisées du Canada offrent en effet des produits et des services qui conviennent fort bien aux besoins des pays moins développés. On pense

notamment aux systèmes de commutation numérique permettant d'avoir recours à des standards téléphoniques plus petits et faciles à utiliser. Citons également la transmission par fibres optiques en régions rurales, et la téléphonie monocanalisée par satellite.

La propagande est toute-puissante là où prévaut l'ignorance

Les Canadiens, en radio et télédiffusion, possèdent une grande compétence issue d'une vaste expérience. Nous avons développé là une industrie de pointe, allant jusqu'à découvrir des techniques nouvelles pour amener la radio et la télévision dans les territoires les plus isolés de notre immense pays.

On pourrait se demander, toutefois, si l'« obligation morale » de partager nos connaissances s'étend jusqu'à ce domaine. Il faut exercer ici la même prudence qu'en prodiguant d'autres formes d'aide extérieure. Il faut s'assurer que notre apport soit utilisé à bon escient et ne tombe en mauvaises mains. Comme tous les grands progrès technologiques, la radiotélédiffusion peut être détournée à des fins nocives pour devenir un instrument de haine ou de répression.

Une grande part du réseau global de diffusion sert déjà à la propagande d'État. Les régimes totalitaires et antidémocratiques, en particulier, aiment employer les ondes pour manipuler leurs populations.

Le danger qu'un mauvais emploi de la technologie canadienne soit fait par des gouvernements existants ou futurs est toutefois contrebalancé par l'influence bénéfique de cette technologie, comme véhicule informatif et pédagogique. Utilisée à bon escient, la radiotélédiffusion est une arme précieuse pour combattre l'ignorance, surtout là où règne l'analphabétisme.

D'ailleurs, l'Année de l'ONU, entre autres buts, veut aider à mettre fin à l'isolement de ceux qui sont techniquement démunis, donc en retrait de la « communauté internationale ». Plus les populations se rapprocheront du reste du monde, moins elles seront vulnérables à la propagande.

PUBLIÉ AUSSI EN ANGLAIS

© LA BANQUE ROYALE DU CANADA 1983/IMPRIMÉ AU CANADA
ISBN 0027-5964

Aujourd'hui, les systèmes de communications sont comme un faisceau lumineux éclairant les points les plus obscurs du globe, bonifiant la vie de ceux qui en sont touchés. Ils améliorent les procédés de distribution, réduisent les pertes, et contribuent à ce que les populations aient suffisamment de nourriture. Parce qu'ils transmettent des images et des données informatisées, la médecine s'en sert de plus en plus pour des fins de diagnostics, de traitements et même de chirurgie à distance. Le Canada a joué un grand rôle dans le développement de cette « télémédecine », laquelle est particulièrement appropriée aux conditions du Tiers monde.

Les communications favorisent la bonne entente et la compréhension

Au Canada, nous savons pertinemment que les communications sont le fer de lance du progrès économique. Pour mettre fin au déséquilibre économique qui a accablé l'humanité de tant de malheurs, il faut donc donner priorité aux systèmes de communications appropriés.

Finalement, reste la question fondamentale qui devrait préoccuper chacun de nous, à savoir s'il sera permis au genre humain de vivre en paix, ou si nous allons continuer à nous entre-déchirer dans des éruptions d'hostilités susceptibles, éventuellement, de nous faire disparaître. Si notre faculté de communiquer est l'objet d'abus fréquents, il n'en reste pas moins qu'elle peut être harnachée pour promouvoir la bonne entente et la compréhension au-delà des frontières, des océans, et même des barrières psychologiques surgies de la diversité des religions et des idéologies.

Les médias électroniques ont transformé la terre en « village global ». Ce sont là les mots d'un Canadien, Marshall McLuhan. Sa vision des choses était peut-être prématurée, mais si jamais le village global prend vraiment forme, ceux qui en sont les architectes auront le devoir d'utiliser leurs matériaux le plus judicieusement possible. Le village devra vivre dans la sérénité, et non pas dans la discorde.

Bulletin de la Banque Royale, vol. 64, n° 5, sept./oct. 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la Banque Royale du Canada.

UN PUBLIC INSAISISSABLE

Le public adolescent est un grand négligé des diffuseurs. Des programmes sont pensés en fonction des enfants et des adultes mais pour eux, les 12-17 ans, c'est comme si on avait lancé la serviette. À quoi bon activer les méninges pour ce public qui ne se pointe jamais là où on l'attend, semble dire en choeur les radiodiffuseurs.

De beaux efforts ont pourtant été déployés. Rappelez-vous de **Bozéjeunes** à Radio-Québec, de **Téléjeans** à R.C. Actuellement, Télé-Métropole propose, juste après **Flash Varicelle**, l'émission **Plexi-Mag**, une production très valable qui incite le jeune à plonger dans mille et une activités ou formes d'expression. Mais le naturel de Sylvie Bernier qui co-anime l'émission avec Pierre Houle et la pertinence des reportages et chroniques ne font rien à l'affaire. Les 12-17 sont ailleurs! Ils ont bien d'autres champs d'intérêt: 74% pratiquent un sport régulièrement, 84% vont au cinéma, 83% lisent des journaux et des magazines, 79% achètent des disques.

Ils prennent place devant le téléviseur à la même heure que leurs parents pour écouter, comme eux, **Lance et compte, Samedi de rire** ou **Des dames de coeur** (tableau 1). L'harmonie pourra cependant être mise en danger si un adulte ose l'idée farfelue de préférer **L'heure Disney** aux joies et aux soucis de Judith, Claude et Hélène de **Chop Suey** ou à la série de l'heure sur NBC, CBS ou ABC.

Une enquête réalisée auprès de 400 jeunes de la région de Québec démontre que 21,2% d'entre eux consacrent six heures ou plus par semaine à la télévision de langue anglaise. Un tiers (32,7%) en consomment deux heures ou moins.

Henri Tremblay est l'auteur de cette enquête. Il a réalisé des études sur les téléspectateurs adolescents pour le ministère de l'Éducation. Réunissant des groupes devant des montages représentatifs de divers genres, le chercheur s'est fait photographe. Il n'a rien maquillé. Les commentaires qu'il nous livre ont quelque chose de renversant.

Nom de l'émission	% de l'auditoire des 12-17 ans à l'écoute	Station
Chop Suey	38	TVA
Épopée Rock	32	TVA
Juste pour rire	32	R.C.
Lance et compte !	29	R.C.
Un homme au foyer	27	TVA
Samedi de rire	26	R.C.
Dynastie	21	TVA
Des dames de coeur	21	R.C.
Semi-détaché	20	TVA
Les Canadiens à TVA	19	TVA

Émissions ayant obtenu les plus hautes cotes d'écoute auprès de 12-17 ans, entre le 5 novembre et le 25 décembre 1987 d'après BBM.

Sylvie Bernier et Pierre Houle co-animateurs de l'émission **Plexi-Mag**

Le téléjournal est rejeté d'emblée, parce que faible visuellement et déprimant. Il est d'ailleurs amusant d'observer la courbe de l'écoute quotidienne des 12-17. Élevée à 17 heures et à 20 heures, elle s'affaisse littéralement au moment des bulletins de nouvelles (tableau 2).

Les téléromans obtiennent la faveur des filles et le dédain le plus entier des gars. La tendance s'inverse dans le cas des émissions scientifiques. À l'occasion, les deux sexes s'entendent: dans leur appétit de séries policières, d'émissions d'humour et dans leur indifférence teintée de malaise pour **Génies en herbe** dont le contenu est jugé trop difficile.

À la publicité, on fait la fête. Devant les messages si bien connus, les interviewés frisent l'euphorie. La publicité déchaîne un flot de commentaires. L'auteur conclue: «*tout se passe comme si les jeunes parvenaient à se situer au-dessus de la mêlée publicitaire, pour ne s'intéresser qu'au divertissement qu'elle procure.*»

Les jeunes se disent par ailleurs peu impressionnés par la violence télévisée. On la perçoit comme banale, anodine. On suppose timidement son impact.

D'une façon générale, ils oscillent entre la séduction parfaite et le rejet intransigeant. Pour eux, la télévision est un élément de l'air ambiant. Ils sont tombés dedans quand ils étaient petits! Pour les satisfaire, au présent et au futur, les responsables de programmations ont avantage à cultiver leur capacité de surprendre et d'innover.

■ *Laurent Legault*

Pour en savoir plus:

TREMBLAY, Henri. **Marie-Hélène et Jean-François face à la télévision, l'école, la rue**. Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1982.

TREMBLAY, Henri. **L'adolescence et la télévision: c'est tout un monde à observer**. Coll. Avoir 15 ou 16 ans en 1985, ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1986.

Tiré de la revue **Le Téléspectateur**, vol. 8, nos 3 et 4, p. 20.
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'Association nationale des téléspectateurs.

Il ne reste qu'un litre de lait !

Vous avez deux voisins qui sont bénéficiaires de l'aide sociale. À la fin du mois, il leur arrive de ne plus avoir de quoi manger. Ce mois-ci vous aimeriez les aider un peu, mais il ne vous reste qu'un litre de lait...

Questions

1. Que devriez-vous faire ?
2. Comment devriez-vous diviser votre litre de lait pour être équitable ?
3. Mme Leblanc a un petit garçon de cinq ans alors que M. Lefrançois a deux enfants d'âge scolaire, comment pourriez-vous partager le litre de lait ?
4. Vous attendriez-vous à un geste de reconnaissance de la part de ces deux personnes ? Si oui, lequel ? Pourquoi ?

Annexe M.22

C'est pas juste !

La notion de _____ est parfois ambiguë et fait appel à des principes _____ qui dépendent souvent de nos _____; c'est pourquoi ce qui semble _____ à certains ne l'est pas toujours pour d'autres. Il en est de même pour la question des _____ et des responsabilités. Le fait que chacun ait les mêmes droits garantis par la _____ des droits et libertés de la personne est-il gage d'_____ ?

«Certains sont plus _____ que d'autres» disait George Orwell et on peut même aller jusqu'à se demander si, dans la société, la justice est la _____ pour tous.

Ce sont là des questions complexes qu'il est intéressant de considérer en gardant à _____ _____ que le système _____ d'une société est à l'image de l'Homme c'est-à-dire _____ _____.

Complétez ce texte à partir de la **liste de mots** :

- justice
- égaux
- l'esprit
- droits
- charte
- équitable
- valeurs
- même
- égalité
- judiciaire
- imparfaite
- moraux

Sondage sur la justice

	TOUJOURS D'ACCORD	PARFOIS D'ACCORD	JAMAIS D'ACCORD	JE NE SAIS PAS
1. Tous les êtres humains sont égaux.	☐	☐	☐	☐
2. Tous les êtres humains se valent.	☐	☐	☐	☐
3. Oeil pour oeil, dent pour dent.	☐	☐	☐	☐
4. Si quelqu'un te gifle sur la joue droite, laisse-le aussi te gifler sur la joue gauche. (Matt. 5 : 39)	☐	☐	☐	☐
5. Je suis le gardien de mon frère (ma soeur).	☐	☐	☐	☐
6. Aide-moi et je t'aiderai.	☐	☐	☐	☐
7. Tout est permis, à la guerre comme en amour.	☐	☐	☐	☐
8. À travail égal, salaire égal.	☐	☐	☐	☐
9. Que celui qui n'a jamais péché jette la première pierre.	☐	☐	☐	☐
10. Ne jugez pas afin de ne pas être jugé.	☐	☐	☐	☐

La Justice aux yeux bandés

Sanctions

1. Un employé du gouvernement vend des secrets d'État à un pays ennemi.

2. Un adolescent de 15 ans rentre à 1 h 30 du matin alors qu'il devait être à la maison à minuit.

3. Une personne conduit une voiture en état d'ébriété et cause un accident qui blesse sérieusement deux piétons.

4. Un élève du secondaire vole un trophée de valeur dans le vestiaire d'un de ses camarades.

5. Un médecin omet volontairement de déclarer 20 000 $ de revenu sur la formule prévue à cette fin.

6. Un individu commet un vol à main armée dans une station-service.

7. Un élève du deuxième cycle du secondaire est surpris en possession de trois cigarettes de marijuana.

8. Un membre élu du gouvernement accorde des contrats lucratifs à un entrepreneur qui a contribué à sa caisse électorale en donnant de fortes sommes.

9. Un élève du secondaire emprunte la voiture de ses parents pour la soirée, sans leur permission.

10. Un enfant de cinq ans prend des biscuits quand sa mère lui a défendu d'en manger avant le dîner.

Et si les vandales avaient tout à perdre

Pour contrer le vandalisme, certaines écoles secondaires ont joué d'astuce : elles ont fait appel aux élèves qui n'ont pas été avares d'idées nouvelles. Expérience concluante : tout le monde en sort gagnant... les vandales eux-mêmes.

par Marie Quinty

«Le vandalisme, c'est une chose spontanée. Dans toute société, il y a un élément violent qui cherche à se manifester. Un endroit désert, sale, mal éclairé, endommagé ou dépourvu de système de sécurité constitue l'occasion rêvée. C'est un coin inspirant et accueillant pour celui qui veut faire un coup sans se faire prendre. Pour prévenir le vandalisme, il faut aménager l'environnement pour qu'il n'y ait plus de ces coins rêvés. Cela permet de contrer non seulement le vandalisme, mais également le vol et la violence. De plus, la vie communautaire s'en trouve enrichie.»

Ce sont les propos que nous tenait Jean Loriot, agent à l'Unité de prévention du crime de la Communauté urbaine de Montréal. Avec l'aide du Service d'urbanisme de la ville, on a procédé dans certains quartiers défavorisés de Montréal à la rénovation des domiciles, à la création de parcs, d'îlots de fleurs et d'arbres. Expérience concluante.

«L'été, je passe par là et je vois des gens arroser les pelouses, peindre les clôtures. On se donne des conseils, on se connaît entre voisins. Ce nouveau climat sème l'incertitude chez le malfaiteur», ajoute monsieur Loriot.

Mais, il y a plus. Aménager l'environnement peut aussi vouloir dire le mettre au service de la population.

«Je me souviens d'une école qui avait un réel problème de vandalisme, raconte-t-il. Après les cours, un groupe de jeunes traînait, brisait, faisait du bruit. Des gens de la prévention du crime ont rencontré les professeurs, les élèves et leurs parents. Les jeunes se sont plaints de n'avoir rien à faire après l'école. On a donc décidé que des activités seraient organisées dans la cour et le gymnase. Le problème a été réglé.»

«Ensemble on fait la différence»

L'amélioration de l'environnement, c'est bien, mais il faut y ajouter des campagnes de sensibilisation. Depuis janvier, à Montréal, une équipe de prévention communautaire du crime a mis sur pied une campagne ayant pour thème «Ensemble, on fait la différence». Dans chacun des 24 postes de police de la CUM, le chargé de projet, après avoir identifié les endroits les plus touchés de son secteur, envoie une lettre aux résidents pour annoncer sa visite. Le policier renseigne alors les gens sur les crimes commis dans leur quartier. Il peut s'agir, par exemple, de vandalisme sur un chantier de construction ou d'un groupe de jeunes ayant la mainmise sur un parc où plus personne n'ose aller. De concert avec leurs policiers, les citoyens cherchent à enrayer ces états de faits.

Cette démarche axée sur le contact humain entre le policier et le citoyen s'ajoute aux tournées annuelles dans les écoles. Les policiers parlent à cette occasion de vol à l'étalage, de drogue et de vandalisme.

Selon l'agent Loriot, un avertissement du policier à un jeune vandale est souvent suffisant pour que ce dernier cesse ses méfaits.

Pour les policiers, il est souvent difficile de rejoindre l'ensemble des citoyens d'un quartier. Les directions d'école ont la chance, elles, d'être en contact avec une population réduite, plus homogène et nettement plus accessible. C'est dans les écoles secondaires que le problème du vandalisme se présente avec le plus d'acuité. Quelques-unes ont décidé de s'en occuper de manière spécifique.

Un problème difficile à cerner

La Direction générale de la sécurité publique, alors du ministère de la Justice, relevant maintenant du ministère du Solliciteur général, a mené en 1984 deux études sur le vandalisme. On y note que l'absence de définition légale précise du vandalisme sème la confusion et empêche de cerner l'étendue de ce délit. La définition du vandalisme est, en effet, incluse dans celle du méfait, qui, elle, englobe une variété de comportements délictuels. Ce manque de rigueur nous prive de données sur le taux réel d'actes de vandalisme, sur les cibles les plus fréquentes, les périodes de l'année où il s'en produit le plus, le type de vandalisme le plus souvent observé, etc.

Le peu de cas rapportés à la police est un autre facteur dont il faut tenir compte lorsqu'on lit les statistiques. Les écoles, par exemple, ne portent pour ainsi dire jamais plainte, préférant régler le problème à l'intérieur de leurs murs.

Il est tout de même possible de dresser un tableau de la situation. Il faut toutefois utiliser les chiffres avec prudence et interroger les différents intervenants sociaux qui, quotidiennement, côtoient cette réalité.

Dans les services de police, dans les écoles, à la Société de transport de la Communauté urbaine de Montréal et à la Sécurité publique du ministère du Solliciteur général, on s'accorde pour dire que la grande majorité des vandales ont entre 12 et 15 ans. Ils fréquentent donc des classes de secondaire I, II et III. Ce ne sont plus des enfants et pas encore des adultes.

La formation de gangs est un fait courant à la période de l'adolescence et nul doute qu'elle joue un rôle déterminant dans le phénomène du vandalisme. M. Pierre Piché, de la Commission des écoles catholiques de Montréal, explique, et l'agent Jean Loriot partage cet avis, que les jeunes qui se livrent au vandalisme sont souvent les mêmes qui vivent des problèmes familiaux, qui manquent d'encadrement, qui sont laissés à eux-mêmes et s'ennuient.

---

* Jocelyne Amesse, **Vandalisme au Québec**, ministère de la Justice du Québec, Direction générale de la sécurité publique, juin 1984.

Les adultes aussi peuvent se transformer en vandales. Leurs motifs seront toutefois souvent différents : ils détruiront un bien par vengeance ou frustration à la suite de perturbations émotionnelles violentes entraînées, par exemple, par une séparation, une dispute. Souvent, ils agissent sous l'effet de l'alcool ou de la drogue.

Dans un autre contexte, leur geste peut être fait au nom d'une idéologie ou d'une partisanerie exacerbée. Dans ce cas, il s'agit souvent d'un mouvement de foule; que l'on pense, par exemple, aux actes de vandalisme commis par les fervents admirateurs des Canadiens lors de la victoire mémorable leur assurant la convoitée coupe Stanley, en 1986.

Une étude approfondie sur le vandalisme a été réalisée cette année pour le compte de la STCUM. L'auteure, M^me^ Chantal Poitras, criminologue, inscrit à la fin de son rapport des recommandations qui vont dans le sens des efforts déjà entrepris. Elle suggère notamment d'entretenir les contacts avec les jeunes, de modifier le recouvrement des banquettes; de réparer rapidement les bris; de poursuivre et adapter certaines méthodes de surveillance; de penser à la sécurité architecturale des stations de métro; de prévoir des sanctions adéquates pour les jeunes vandales. Ces sanctions restent à déterminer, mais elles devraient avoir un caractère éducatif.

La problématique semble donc bien comprise par plusieurs intervenants sociaux: maints projets ont fait leurs preuves, il ne reste plus qu'à en stimuler l'application...

Tiré de la revue **Justice**, septembre 1987, vol. IX, n° 7, pages 15 à 21.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Justice**.

Influence des lois sur notre vie

Désigner dans chacune des sections suivantes, trois lois qui correspondent aux différentes étapes de l'existence.

Naissance

La plupart des provinces ont promulgué des lois qui stipulent que chaque naissance doit être enregistrée. Un certificat de naissance atteste que cette exigence a été comblée. (Ce certificat est nécessaire pour obtenir un permis de conduire ou un passeport.) Les lois affectent-elles aussi un bébé d'autres façons ?

Il y a des lois qui spécifient la formation nécessaire que doit avoir un pédiatre, les normes sanitaires de l'hôpital où le bébé est né, ainsi que les soins qui doivent être prodigués au bébé.

École

Au Québec, tous les enfants doivent fréquenter l'école jusqu'à l'âge de 15 ans. Existe-t-il des lois déterminant les taxes nécessaires au bon fonctionnement des écoles et spécifiant quels sont les organismes qui administrent les écoles et la façon dont elles doivent être structurées ?

Travail

Est-ce qu'un employeur a le droit de refuser de vous engager à cause de votre couleur, préférence sexuelle ou religion ? Pouvez-vous être renvoyé parce que vous avez adhéré à un syndicat ? Est-ce que l'employeur peut verser un salaire inférieur au salaire minimum ?

Il y a plusieurs années, la réponse à toutes ces questions aurait été «oui» tandis que de nos jours elle est «non».

Mariage

Quel âge devez-vous avoir pour vous marier au Québec ? Doit-il y avoir une période d'attente avant le mariage ? Après le mariage, de quelles façons les lois peuvent-elles vous toucher en tant que mari ou femme, père ou mère ?

Logement

Au Québec, il y a des lois qui régissent l'emplacement possible d'une maison. Y a-t-il des lois qui prévoient une protection contre le feu et une protection policière ?

Vieillesse

Quels recours auriez-vous si vous étiez sans ressources financières et trop vieux et malade pour travailler et que vous n'aviez pas d'emploi ? Il fut un temps au Canada où un grand nombre de personnes âgées étaient sans ressources financières.

Immoral ... illégal

Illégal mais non immoral

Un employé du gouvernement se fait rembourser ses dépenses de voyage, y compris les déplacements en taxi, mais les règlements spécifient qu'il doit produire un reçu. Au cours de l'un de ses voyages, il oublie de demander un reçu. Lors de sa randonnée suivante en taxi, il demande un reçu en blanc, et le complète lui-même en réclamant exactement le montant qu'il avait déboursé la première fois, se disant : «Ce que je fais est illégal mais non immoral».

- Commentez et essayez de trouver un autre exemple illustrant le même principe.

Immoral mais non illégal

Un riche propriétaire a avisé tous les locataires de son immeuble qu'il augmenterait le loyer de 10 %, augmentation conforme aux directives établies par la province. Plusieurs des locataires sont des assistés sociaux et n'ont pas les moyens de payer cette augmentation. Le propriétaire sait bien que ces familles se retrouveront dans la rue, mais il estime qu'il a le droit de retirer un profit de son investissement.

Ceci est un exemple de comportement que certaines personnes pourraient qualifier «d'immoral mais non illégal».

- Commentez et essayez de trouver pour chaque cas un autre exemple qui illustre le même principe.

Déclaration universelle des droits de la personne écrite en vocabulaire fondamental par le professeur Léonard Massarenti

«Des personnes, représentant de nombreux pays, se sont réunies pour écrire un certain nombre d'idées afin de défendre la paix et d'améliorer la vie des hommes, des femmes et des enfants de tous les pays du monde.» (...)

«On aimerait que toi aussi tu aides les autres et que tu travailles pour que le monde soit libre, vive en paix et que l'on ait sur toute la Terre, les droits et les libertés qui te sont maintenant proposés.»

[Ont été indiqués, pour chaque article, les domaines concernés : TOI (l'individu), LA FAMILLE, LE PAYS, LA SOCIÉTÉ, LA TERRE (l'univers)].

Article 1 : TERRE. Quand les êtres humains naissent, ils sont libres et doivent être traités pour tout de la même manière.

Article 2 : TERRE. Quelles que soient les lois ou les idées de son pays, chacun, homme ou femme, a donc le droit d'utiliser ou de profiter de tout ce qui va être dit même si, comme toi :

- il ne parle pas ta langue,
- il n'a pas ta couleur de peau,
- il ne pense pas comme toi,
- il n'a pas ta religion,
- il est plus pauvre ou plus riche que toi,
- il n'est pas de ton pays.

Article 3 : TOI. Tu as droit à la vie. On doit donc te donner les moyens de vivre en sécurité et libre.

Article 4 : SOCIÉTÉ. Personne n'a le droit de te prendre comme esclave et tu ne peux prendre personne comme esclave.

Article 5 : SOCIÉTÉ. Personne n'a le droit de te torturer, c'est-à-dire de te faire mal, et tu ne peux torturer personne.

Article 6 : TOI. Tu dois être protégé de la même manière, partout et comme tout le monde.

Article 7 : PAYS. La loi est la même pour tout le monde : elle doit être appliquée de la même manière pour tous; on ne peut pas protéger les uns et laisser mourir les autres.

Article 8 : PAYS. Tu peux demander la protection de la justice lorsque la loi de ton pays n'est pas respectée.

---

* Extrait de : **À l'école des droits de l'homme**, vol. I, Léonard Massarenti et Olivier Veyrat. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Cahier n° 37, mai 1984.

Article 9 : TOI. On n'a pas le droit de te mettre en prison, de t'y garder, de te renvoyer de ton pays, injustement ou sans raison.

Article 10 : SOCIÉTÉ. Si tu dois être jugé, ce doit être publiquement. Ceux qui te jugeront devront être libres de toute influence et devront, quoi qu'il arrive, faire respecter la loi.

Article 11 : TOI. 1. On doit admettre que tu es innocent jusqu'à ce qu'on puisse prouver que tu es coupable. Si tu es accusé, tu as toujours le droit de te défendre publiquement.
2. On ne pourra te condamner et te punir pour quelque chose que tu n'as pas fait. Ta punition sera toujours, si tu as mal agi, en rapport avec la loi qui existait au moment où tu as mal agi.

Article 12 : FAMILLE. Tu as le droit de demander à être protégé si quelqu'un veut se mêler de ta manière de vivre ou de celle de ta famille, de ta manière d'être, de ce que toi et ta famille pensez ou écrivez. Personne ne peut donc pénétrer chez toi sans raison car la loi l'interdit.

Article 13 : TOI. 1. Tu peux circuler comme tu le désires dans ton pays et tu peux habiter où tu veux.
2. Tu as le droit de sortir de ton pays pour aller dans un autre et tu peux revenir dans ta patrie quand tu le désires.

Article 14 : TOI. 1. Si on te fait du mal, tu as le droit d'aller dans un autre pays et lui demander de te protéger.
2. Tu perds ce droit si tu as tué quelqu'un ou si tu ne respectes pas toi-même ce qui est écrit dans les trente articles écrits ici.

Article 15 : TOI. 1. Tu as le droit d'appartenir à une nation.
2. Personne ne peut te priver de ce droit. Mais tu peux, si tu le veux, changer de nationalité.

Article 16 : FAMILLE. 1. Dès qu'on a l'âge d'avoir des enfants, on a le droit de se marier et de former une famille. Pour cela, ni la couleur de ta peau, ni le pays d'où tu viens n'a d'importance. L'homme et la femme ont les mêmes droits quand ils sont mariés et aussi lorsqu'ils se séparent.
2. On ne peut forcer personne à se marier.
3. PAYS. Le gouvernement de ton pays doit protéger ta famille et ses membres.

Article 17 : TOI. 1. Tu as le droit de posséder quelque chose, soit tout seul, soit avec quelqu'un.
2. Personne n'a le droit de te prendre ce qui t'appartient.

Article 18 : TOI. Tu as le droit de choisir librement ta religion, d'en changer, de la pratiquer comme tu le désires, seul ou avec d'autres personnes.

Article 19 : TOI. Tu as le droit de penser et de dire ce que tu crois juste, sans que quelqu'un puisse te l'interdire ou t'inquiéter à ce sujet.
SOCIÉTÉ. Tu dois pouvoir échanger des idées et des informations avec les femmes et les hommes des autres pays sans que ton gouvernement t'en empêche.

Article 20 : PAYS. 1. Toute personne a droit à la liberté de réunion et peut faire partie d'un groupe travaillant pour la paix.
2. Personne ne peut l'obliger à faire partie d'un groupe.

Article 21 : TOI. 1. Tu as le droit de participer activement aux affaires de ton pays
- en choisissant des hommes politiques qui ont les mêmes idées que toi,
- en allant voter librement pour indiquer ton choix.

2. Tu peux faire partie du gouvernement si les gens de ton pays te choisissent pour le faire.
3. PAYS. Ces actions doivent exprimer la volonté de tout le peuple par un vote secret. Les votes des femmes et des hommes étant égaux, ils peuvent donc tous voter librement.

Article 22 : SOCIÉTÉ. La société dans laquelle tu vis doit t'aider pour que tu puisses te développer et profiter de tous les avantages (culture, argent, protection de la personne) qui te sont offerts, grâce à l'effort de tous.

Article 23 : TOI. 1. On ne peut t'empêcher de travailler et on doit te protéger quand tu ne peux plus travailler.
2. Tu dois recevoir le même salaire qu'un ou qu'une autre qui fait le même travail que toi.
3. Tu dois recevoir un salaire qui te permette de vivre et de faire vivre ta famille.
4. SOCIÉTÉ : Toutes les personnes qui travaillent ont le droit de se grouper pour défendre leurs intérêts.

Article 24 : SOCIÉTÉ : La durée du travail de chaque jour ne doit pas être trop longue car chacun a le droit de se reposer et doit pouvoir régulièrement prendre des vacances qui lui seront payées.

Articles 25 : SOCIÉTÉ. 1. Toute personne a droit de gagner suffisamment pour se soigner, se nourrir, s'habiller, se loger elle et sa famille. Elle doit être aidée quand il n'y a pas de travail, qu'elle est malade, trop vieille, que sa femme ou son mari est mort, qu'elle ne peut plus manger parce que des choses qu'elle n'a pas voulues lui arrivent.
2. Les enfants doivent être spécialement aidés et protégés ainsi que leur maman, que cette dernière soit ou ne soit pas mariée.

Article 26 : TOI. 1. Tu as droit :
- d'aller à l'école;
- de profiter de l'école obligatoire sans rien devoir payer;
- de pouvoir te former dans n'importe quel métier si tu en es capable;
- tu dois pouvoir, si tu as les connaissances nécessaires, faire des études supérieures.

2. L'école doit pouvoir développer tous tes talents et t'apprendre à t'entendre avec les autres, sans t'occuper de leur religion ou du pays d'où ils viennent. Elle doit également t'apprendre ce que contient cette Déclaration afin de conserver la paix entre les peuples.
3. FAMILLE : Tes parents ont le droit de choisir comment et dans quelle école tu seras enseigné.

Article 27 : SOCIÉTÉ. 1. Toute personne doit pouvoir profiter de la production des artistes, des écrivains ou des savants de ton pays.
2. Les oeuvres de ces gens doivent être protégées et ils doivent pouvoir retirer le bénéfice de leur travail.

Article 28 : TERRE. Pour que tes droits et ta liberté soient respectés, dans ton pays et dans tous les autres pays de la Terre, il faut qu'il existe un ordre qui protège très bien ces droits et cette liberté.

Article 29 : TOI. 1. Tu as donc aussi des devoirs envers les gens parmi lesquels tu vis et qui te permettent ainsi de te développer.
2. Personne ne peut avoir toutes les libertés et les droits. La loi ne donne que ceux qui permettent de protéger les libertés des autres, leur bien-être et une société où tous sont égaux.
3. Ces droits et libertés ne pourront jamais être utilisés contre ce qui est fait par les divers pays pour maintenir l'égalité et la paix de tous.

Article 30 : TERRE. Sur toute la Terre, aucun pays, aucune société, aucun être humain ne peut se permettre de détruire les droits et les libertés qui sont inscrits dans cette Déclaration par des actions contraires à ce que tu viens de lire.

Textes disponibles à l'ACAT, 252, rue Saint-Jacques, 75005 Paris. Tél. : (16-1) 43.29.88.52.

Tiré de **Que fais-tu de ton frère ?** collectif ACAT, c/Librairie Arthème Fayard, Le Sarment, Paris, 1987, pages 45-46.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la librairie Arthème Fayard.

Les infractions et les lois

Quels jeunes	Quels délits	Quelle loi	Quelles conséquences
Plus de 12 ans Moins de 18 ans	Infractions au Code criminel, ex. : vol, introduction par effraction, assaut sur une personne, vandalisme. Infractions aux autres lois fédérales, ex. : trafic de drogue (loi sur les stupéfiants).	Loi sur les jeunes contrevenants	Mesures de rechange : — indemnisation, — réparation, — travaux communautaires, — etc. ou Mesures judiciaires : — amende (maximum 1 000 $) ou travaux compensatoires, — travail bénévole, — indemnisation, — probation (liberté surveillée), — mise sous garde en milieu ouvert ou fermé (maximum : 2 ou 3 ans selon les situations).
Plus de 14 ans Moins de 18 ans	Infractions aux lois québécoises, ex. : fréquenter un bar, chasser hors saison, conduire à une vitesse excessive, ne pas respecter les règlements municipaux : (ex. : stationner dans un lieu interdit, troubler la paix).	Loi sur les poursuites sommaires	— Contravention, — amende (maximum 100 $). À défaut de paiement d'amende, travaux compensatoires ou mise sous garde.

Tiré de **Tu as des droits... les autres aussi!**
Gouvernement du Québec, 1987, pages 16 et 17.
Reproduit avec l'autorisation de la Direction des communications.

Les infractions et les lois

Quels jeunes	Quels délits	Quelle loi	Quelles conséquences
Plus de 12 ans Moins de 18 ans	Infractions au Code criminel, ex. : vol, introduction par effraction, assaut sur une personne, vandalisme. Infractions aux autres lois fédérales, ex. : trafic de drogue (loi sur les stupéfiants).	**Loi sur les jeunes contrevenants**	Mesures de rechange : — indemnisation, — réparation, — travaux communautaires, — etc. ou Mesures judiciaires : — amende (maximum 1 000 $) ou travaux compensatoires, — travail bénévole, — indemnisation, — probation (liberté surveillée), — mise sous garde en milieu ouvert ou fermé (maximum : 2 ou 3 ans selon les situations).
Plus de 14 ans Moins de 18 ans	Infractions aux lois québécoises, ex. : fréquenter un bar, chasser hors saison, conduire à une vitesse excessive, ne pas respecter les règlements municipaux : (ex. : stationner dans un lieu interdit, troubler la paix).	**Loi sur les poursuites sommaires**	— Contravention, — amende (maximum 100 $). À défaut de paiement d'amende, travaux compensatoires ou mise sous garde.

Tiré de **Tu as des droits... les autres aussi!**
Gouvernement du Québec, 1987, pages 16 et 17.
Reproduit avec l'autorisation de la Direction des communications.

Andrée Ruffo
D'avocate à juge pour enfants

Andrée Ruffo est reconnue pour son franc-parler. Elle a, dès le début de sa carrière, choisi de dire bien haut ce que d'autres pensent tout bas. «Les enfants n'étant politiquement pas rentables, il ne faut pas s'étonner qu'il y ait au Québec si peu de véritables législations et de programmes politiques susceptibles d'assurer leur bien-être et de leur permettre de s'épanouir. Vous allez me dire que nous avons des programmes de protection de la jeunesse, mais quand on en est rendu à devoir protéger les enfants, c'est qu'il est trop tard ! Quand on a, dans une société comme la nôtre, 50 % d'adolescents qui «dropent» au secondaire, on se demande pourquoi cette société n'ose pas repenser un système scolaire qui, manifestement, ne convient pas à 50 % de ses jeunes citoyens !»

Au cours de sa carrière d'avocate, Andrée Ruffo réussit à imposer des idées pour le moins audacieuses. Elle est la première, au cours de ses plaidoiries, à parler de la «mémoire utérine» du foetus et du «parent psychologique». Elle est la première avocate à s'intéresser aux enfants qui se prostituent. Elle en représente quelques centaines et devient une spécialiste de la question. «Les jeunes prostitués, c'est par milliers qu'on les retrouve dans la rue, tant au Canada que dans d'autres pays. On a longtemps dit que quand un enfant se prostitue, c'est parce qu'il a des problèmes de comportement. Encore aujourd'hui, il se trouve des gens qui présentent à la Cour des requêtes en protection pour cette raison. Mais, en réalité, la prostitution est, chez l'enfant, un acte de désespoir, un geste de destruction. Il se détruit parce qu'on lui a dit, parce qu'on lui a fait sentir par des gestes, qu'il n'était pas quelqu'un de valable, pas une personne, seulement un objet, une chose. Alors, l'enfant conclut : «C'est bon, je vais donc me vendre.» Au deuxième degré, il dit à la société : «Regardez ce qu'on m'a fait.» Les troubles de comportement, chez un jeune prostitué, sont un symptôme, seulement un symptôme. Ce qui est primordial, c'est de trouver pourquoi il en est arrivé là. Moi, je ne me résigne pas à décider — puisque c'est maintenant mon rôle — d'encadrer un jeune prostitué. Je fouille. Je cherche la cause. Il faut instaurer entre lui et la Cour — et ses personnes-ressources — un climat de confiance. C'est indispensable si on veut que l'enfant soit capable de dire la vérité.

Souvent il finit par raconter comment il a été abusé, violé, par son père, son frère, son oncle. Il a essayé d'en parler, mais on ne l'a pas écouté ou alors on ne l'a pas cru.»

Une fois qu'elle est entrée au coeur du problème, Andrée Ruffo essaie de «refaire» l'enfant. «Je lui dis et redis combien il est important et beau. Je tente, avec l'aide de personnes-ressources, de le rendre conscient de ses possibilités. Je peux vous dire que le soulagement des enfants ainsi traités est extraordinaire et qu'on assiste à de véritables miracles. Il m'a fallu la Commission Fraser sur la prostitution pour comprendre ce que vivent, ce qu'endurent ces enfants-là. On ne nous apprend pas ça en droit. Et ce n'est pas parce qu'on aime les enfants qu'on connaît automatiquement la dynamique d'un jeune prostitué, ou celle d'un jeune drogué, ou celle d'un délinquant.»

Le passage entre la pratique clinique et le banc du juge a été dur pour Andrée Ruffo. «Il a fallu que je commence, du jour au lendemain, à parler pour moi, juge. Avant, je parlais pour mes petits clients. «Votre Honneur, mon client Pierrot a besoin de ceci.» Mais le jour où je suis devenue «Votre Honneur», mon rôle a désormais consisté à décider pour les enfants.»

Ce changement a d'ailleurs donné lieu à un incident amusant qu'elle raconte avec des yeux malicieux : «Au cours d'une de mes premières causes, un avocat se met à poser des questions inacceptables. L'avocat de la partie adverse ne réagit pas. L'autre poursuit avec une question franchement odieuse. Je bondis et m'écrie «Objection !» Il y a eu un silence dans la salle, puis

tout le monde s'est mis à rire. J'avais spontanément réagi en avocate et oublié que j'étais maintenant juge.»

Andrée Ruffo adore son nouveau poste. Mais elle trouve navrant que la trentaine de juges du Tribunal de la jeunesse — nommés par le ministre de la Justice après concours et audition —, n'aient reçu aucune formation spéciale. Ayant été avocate pour enfants pendant des années, elle avait acquis une solide formation clinique, elle connaissait la jurisprudence concernant les enfants et aussi leur univers. Malgré ces atouts, Andrée Ruffo avoue avoir connu quelques problèmes d'adaptation.

«Je ne savais pas comment rendre un jugement. Les premières fois, je me demandais : «Comment est-ce que je vais dire ça ?» J'écrivais, je recommençais, je consultais des jugements écrits par d'autres. Finalement, le juge en chef m'a offert d'aller à Toronto suivre un cours pour apprendre à rédiger un jugement dans les règles de notre art. Je pense qu'on devrait prévoir, pour tout nouveau juge, une période de recyclage et comme tous le souhaitent, une formation continue tant au point de vue clinique que juridique.»

Les juges en entendent de toutes les couleurs. Il leur est parfois difficile de ne pas être bouleversés par certains témoignages, certaines situations. «Au début, j'ai trouvé ça épouvantable de voir des enfants tant souffrir. J'ai essayé de comprendre leurs souffrances, leurs besoins, de prendre les bonnes décisions. Et par la suite, à cause de problèmes budgétaires ou administratifs, ce que j'avais demandé qu'on leur donne ne leur a pas été accordé. Trop souvent — et je vis cette situation presque quotidiennement, on ajuste les besoins des enfants aux ressources, aux boîtes, aux politiques existantes au lieu d'ajuster boîtes, politiques et ressources au besoin de chaque enfant. Chacun préserve son territoire, son budget, et tant pis pour les enfants.»

«J'ai vu défiler devant moi beaucoup de délinquants crachant leur colère et claquant les portes. C'était très dur à voir et à entendre. Je suis allée parler de mon désarroi à Françoise Dolto, la célèbre médecin psychanalyste française, «la» spécialiste des enfants. Je lui ai raconté les cris, les souffrances, la colère des enfants. Elle m'a répondu : «Ne vous en faites pas. Ces enfants dont vous me parlez, ils sont bien. Ils ne sont pas en danger ? Ils réagissent. Ce sont ceux qui ne parlent plus, ceux qui se droguent, ceux qui se sont réfugiés dans la maladie qui sont dans un grand danger...» Cette femme m'a aidée à changer d'attitude. Maintenant, à mes délinquants, je dis : «C'est bon. Vous avez assez crié. Je vous ai entendus. Vous allez maintenant arrêter de crier et commencer à penser. Là, on pourra travailler ensemble. Et vous allez m'aider à trouver ce que je peux faire pour vous.» Les résultats sont extraordinaires !»

En tant que juge du Tribunal de la jeunesse, Andrée Ruffo agit en vertu de trois nouvelles lois : celle de l'adoption, celle sur les jeunes contrevenants et celle sur la protection de la jeunesse. «Lorsque j'entends la cause d'un enfant ou d'un adolescent qui, par exemple, a commis cinq vols qualifiés, je dois, dans ma décision, tenir compte de la protection de la société et de l'intérêt de l'enfant. Je veux bien comprendre qu'il a été battu dans sa famille et je le lui dis : «Je te comprends mais je ne peux pas te permettre de continuer à voler comme tu le fais. Je dois t'arrêter.» Ma décision, dans un tel cas, tient compte de la loi sur les jeunes contrevenants. Par contre, si j'entends la cause d'un enfant victime de mauvais traitements, l'enfant n'est évidemment accusé de rien. Mon rôle va consister à prendre des mesures pour le protéger comme le veut la Loi de la protection de la jeunesse.»

Depuis qu'elle est entrée en fonction, Andrée Ruffo a apporté plusieurs innovations dans «sa» Cour. «J'ai remarqué, par les mimiques et certaines remarques des enfants, qu'ils avaient souvent des choses à dire pendant que les adultes témoignaient. Mais quand leur tour venait, ils ne savaient plus, ils étaient perdus. Alors j'ai demandé qu'un carnet de notes et un crayon soient remis à chaque enfant. C'est très efficace. J'aime beaucoup voir les enfants dans mon bureau, avec ou sans la présence de leur avocat — ils ont le droit de refuser mais la plupart du temps, dans notre région, ils insistent au contraire pour que je voie les enfants, à la condition que cette rencontre serve de preuve. Le tribunal n'est pas un lieu conçu pour les enfants... Dans mon bureau, le contact est plus facile. J'essaie de respecter les enfants. Je vouvoie ceux qui ont plus de 14 ans à moins qu'ils ne me permettent l'intimité du tu.»

Bientôt, on percera des murs dans l'édifice où travaille le juge Ruffo, afin d'aménager des petites salles pour les enfants avec des jouets et des livres. Ainsi l'attente sera moins longue...

Andrée Ruffo rêve d'un monde où les enfants auraient le droit d'être heureux. D'un lieu où ils pourraient aller, après l'école, pour être bien, faire leurs devoirs, se sentir accueillis et importants. «On a les édifices, les ressources — les personnes âgées, si riches d'expérience, qu'on met cyniquement au rebut — et on ne s'en sert pas ! Je voudrais aussi, avec l'Association des éducateurs préscolaires du Québec, faire en sorte que soit nommé un ombudsman des enfants. Je souhaiterais qu'on retourne à la vie de quartier. Que dans chacun, une personne amoureuse des enfants, pas nécessairement un expert, ait plein pouvoir pour répondre aux besoins des jeunes en utilisant toutes les ressources du milieu et le support d'experts, d'administrateurs et d'hommes d'affaires. La situation des enfants s'est tellement détériorée... On en est rendu au point que l'on a peur d'eux ! On est convaincu qu'ils sont des emmerdeurs publics, des drop-out, des délinquants et qu'ils coûtent cher. Le monde a perdu le goût de vivre avec des enfants et ensuite il s'étonne que les enfants n'aient plus le goût de vivre et commettent des fugues, des tentatives de suicide, etc.»

Andrée Ruffo est insatiable. Elle a à raconter des centaines d'histoires d'enfants qui, grâce à elle et à des gens qui partagent sa passion de l'enfance, ont retrouvé le goût de vivre. Alors elle a eu l'idée, l'an dernier, de jeter sur papier ces histoires. Ce mois-ci, elle compte s'enfermer pour se relire, et bientôt un livre naîtra. Il dira la vérité des enfants.

Monique de Gramont, article tiré de la revue **Châtelaine**, novembre 1987, vol. 28, n° 11, pages 178 à 187.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Châtelaine**.

La sexualité blessée
Violence en la demeure

Les injures, les coups, les viols, Colette B. a tout supporté. Pendant plus de 20 ans, elle a été violentée par son mari.

Durant tout ce temps, elle s'est tue, comme la plupart des femmes qui subissent ce type de violence. Jusqu'au jour où son mari s'est acheté un fusil et l'a menacée de mort. Apeurée, elle a trouvé refuge dans une maison d'hébergement pour femmes.

En fait, 80 % des femmes qui logent dans ces maisons ont été maltraitées physiquement et sexuellement par leur conjoint.

C'est ce que révèle la première enquête québécoise sur le sujet réalisée par le Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence. Les résultats de cette enquête ont été rendus publics en juin dernier. Plus de 260 femmes de 38 des 44 maisons du Québec ont répondu à l'enquête.

S'il n'existe encore aucune donnée pour l'ensemble de la population, cette étude laisse entrevoir qu'une femme sur 10 subirait ce genre de violence. «D'après le Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, nous dit Michaëlle Jean, une des auteures de la recherche, une femme sur huit est battue par son conjoint. On peut penser que 80 % de ces femmes sont aussi violentées sexuellement.

«Mais ce n'est pas le nombre de femmes victimes de ce genre de violence qui nous a surprises. Ce qui nous intéressait surtout, c'était de voir quelles formes prenait cette sorte de violence et quels étaient les facteurs sociaux incitatifs. Des résultats étonnants sont apparus.»

«Pendant la soirée, il me traitait de tous les noms, me disait que je riais comme une vache. Il nous battait, moi et mes enfants. Alors laissez-moi vous dire que le soir venu, je n'avais vraiment pas envie de faire l'amour !» explique Colette B., deux ans après avoir quitté son mari, désormais souriante et enjouée en dépit de ces rudes épreuves.

«Mais lui, il voulait toujours faire l'amour, il me forçait, poursuit-elle. Il me faisait toujours mal. Il me mordait, me battait, il m'attrapait par les seins et me traînait dans la pièce. Je n'étais plus rien, plus rien physiquement, plus rien moralement.»

Colette a fréquenté son compagnon pendant quatre ans avant de se marier. À 19 ans, elle avait déjà eu trois enfants de lui, qu'elle a dû abandonner. «Moi, je n'avais pas envie d'avoir des relations sexuelles avant le mariage, explique-t-elle. Mais il m'y a forcée. Il m'a dit : «C'est dimanche, ou je te laisse !» Comme il ne voulait pas mettre de condom et qu'à cette époque les médecins ne prescrivaient la pilule que dans des cas extrêmes, je suis tombée trois fois enceinte en quatre ans.»

La sexualité blessée. Étude sur la violence sexuelle en milieu conjugal. Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence, 141 pages. Il est possible d'obtenir une copie de cette étude en s'adressant au Regroupement provincial des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence, au 308 A, carré Saint-Louis, Montréal (Québec) H2X 1A5, tél. : (514) 842-0807 ou 842-8777. Chaque copie coûte 10 $ pour les particuliers et 20 $ pour les organismes publics et parapublics, plus 3 $ de frais de manutention. Un résumé de 13 pages est également disponible, au coût de 3 $.

Colette a quitté son foyer 7 fois en 20 ans. Les six premières fois, elle est revenue. Elle croyait malgré tout à son mariage. Et sans travail, elle n'avait pas vraiment le choix. «Je me réfugiais chez ma famille, dit-elle. Mais ils avaient tous peur de mon mari. Ils voulaient que je reparte au plus vite. Je ne pouvais compter sur aucune compréhension, aucune aide. Et puis, moi-même, je n'étais pas vraiment consciente de toute la violence que je subissais.»

Comme la moitié des femmes violentées sexuellement, Colette a été victime d'inceste. De 6 à 13 ans, elle a dû supporter en silence les agressions de son oncle. «J'avais raconté un peu avant à ma mère que j'avais eu des jeux (innocents) avec un ami. Elle m'avait traitée de menteuse et m'avait punie. Elle ne voulait rien savoir. Alors pour mon oncle, je n'ai pas osé lui dire. Je me sentais coupable, j'éprouvais de la honte. De toute façon, mon oncle me faisait peur et m'obligeait à me taire.»

Les auteures de l'étude ont été stupéfaites du nombre particulièrement élevé de femmes victimes de violence sexuelle qui avaient précédemment été victimes d'inceste. «Une femme sur deux, c'est énorme !» s'exclame Michaëlle Jean.

On pourrait croire, par déduction, que les femmes victimes de violence dans leur enfance accepteraient plus facilement le fait d'être maltraitées par leur partenaire. Mais Michaëlle Jean demeure prudente à ce sujet : «Il ne faudrait pas faire trop vite le lien entre le fait d'être victime d'inceste et la violence sexuelle en milieu conjugal. Pour le moment, on ne sait pas vraiment.»

L'étude du Regroupement des maisons d'hébergement et de transition pour femmes victimes de violence apporte également pour la première fois des données sur le lien entre la pornographie et la violence sexuelle.

Soixante-deux pour cent des femmes qui ont trouvé refuge dans ces maisons déclarent que leur conjoint regardait du matériel pornographique. Ce pourcentage grimpe à 75 % chez les conjoints qui maltraitent sexuellement leur femme.

De plus, la proportion des hommes qui demandent à leur compagne «d'imiter des personnages ou des situations présentées dans des revues ou des films» est deux fois plus importante chez ceux qui agressent sexuellement leur femme (60 % contre 35 %).

«On ne fait pas le procès de la pornographie, commente Michaëlle Jean. Pour certains couples, cela peut être érotique sans être violent. Mais on constate quand même que la consommation de ce genre de matériel est beaucoup plus forte chez les hommes qui violentent sexuellement leur femme.

«De plus, ces hommes s'en servent pour légitimer leur brutalité ou pour dire à leur femme qu'elle n'est pas normale.»

Une étude inquiétante

Il apparaît difficile de tracer, pour l'ensemble de la société, un portrait type des femmes victimes de violence sexuelle. La seule enquête portant sur ce phénomène inquiétant s'adressait aux femmes ayant séjourné dans des maisons d'hébergement. Plus de 80 % de celles-ci ont fui leur domicile car leur mari les battait. Elles constituent donc un groupe bien déterminé, généralement peu scolarisé.

Cependant, il ressort clairement de l'étude que les hommes qui maltraitent sexuellement leur compagne ont fréquemment des attitudes violentes : «Les informations compilées révèlent que le tiers des agresseurs n'en est pas à son premier délit et détient une histoire judiciaire où violence et délinquance se côtoient», peut-on lire dans le rapport.

Un acte criminel

Au Québec, depuis 1983, un conjoint peut être reconnu criminellement coupable de viol sur sa compagne. Même si la très forte majorité des femmes interrogées (95 %) dénoncent ce comportement comme étant un crime, la moitié d'entre elles estiment qu'un homme peut aimer sa

compagne, même s'il la maltraite. Ces données expliquent peut-être que bon nombre de femmes maltraitées sexuellement sont très réticentes à quitter leur compagnon.

Selon Michaëlle Jean, l'isolement dans lequel elles vivent, la culpabilité qu'elles ressentent sont tout aussi déterminants. «Mais heureusement, poursuit-elle, on a constaté que les plus jeunes femmes enduraient moins longtemps une telle situation et quittaient leur conjoint plus rapidement. Espérons que le tabou qui entoure ce sujet finira par disparaître.»

Article de Hélène Tainturier tiré de la revue **Justice**, février 1988, vol. X, n° 2, pages 10 à 12.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Justice**.

La peine dont on ne revient pas

POUR	CONTRE
1. Un argument de sens commun fondé sur la nature humaine nous dit que, dans certains cas particulièrement, la peine capitale exerce un effet dissuasif qu'aucun autre châtiment ne peut produire.	1. La peine de mort n'a pas l'effet de dissuasion qu'on lui attribue et les statistiques prouvent que son abolition n'entraîne aucune augmentation du crime. Par conséquent, la peine capitale perd sa justification traditionnelle fondamentale.
2. Quand un meurtre est commis, il est évident que la peine capitale n'a pas exercé son effet dissuasif, mais cela ne veut pas dire qu'elle n'a pas empêché bien d'autres personnes de commettre un meurtre.	2. La loi du talion (oeil pour oeil, dent pour dent) est désuète. Une exécution est une sorte de meurtre judiciaire ou légal. Et l'existence de la peine de mort avilit la justice.
3. La peine de mort a au moins un effet préventif en ce qu'elle protège la société contre un deuxième délit de la part du même criminel qui, s'il n'est pas exécuté, pourrait plus tard être relâché ou s'échapper. La peine de mort s'appuie donc sur le principe de l'autodéfense.	3. La peine de mort est discriminatoire. Elle ne s'applique pas également aux riches et aux pauvres, car ils ne peuvent engager les mêmes avocats et n'ont pas les mêmes chances d'échapper au châtiment. En Floride, de 1930 à 1963, sur 36 individus déclarés coupables de viol et exécutés, 35 étaient des Noirs.
4. La peine de mort est le seul châtiment juste pour le plus grave des crimes et la seule peine capable de racheter un crime impardonnable.	4. Il est invraisemblable que la menace de peine capitale empêche les meurtres commis sous l'impulsion du moment ou par les personnes anormales. Lorsque le meurtre est prémédité, le meurtrier compte d'ordinaire échapper à l'arrestation au lieu de songer aux conséquences de son acte.
5. La peine de mort protège la police en ce qu'un criminel qui veut échapper à l'arrestation craindrait beaucoup moins les conséquences du recours aux armes à feu ou à la violence en l'absence de peine capitale.	5. Les personnes trouvées coupables de meurtre ne sont pas plus portées à la violence dans les pénitenciers ou après leur mise en liberté que n'importe quel autre genre de prisonniers; elles y sont même moins portées.
6. L'opinion publique au Canada est nettement en faveur de la peine capitale, laquelle ne devrait pas être abolie contre le gré de la majorité des citoyens canadiens.	6. Ceux qui ont le plus besoin d'être dissuadés appartiennent à des organisations criminelles et jouissent ainsi d'une immunité presque complète.
7. La peine capitale, exécutée sans brutalité, est moins cruelle que l'emprisonnement à perpétuité.	7. Il existe un risque réel d'exécuter un innocent.

8. La châtiment infligé pour un crime grave devrait donner une idée juste de la répugnance qu'il inspire à la majorité des gens et, en fin de compte, un châtiment se justifie, non par sa valeur de dissuasion, mais parce qu'il constitue la condamnation catégorique d'un crime par la collectivité; à ce point de vue, certains meurtres exigent la condamnation la plus absolue : la peine de mort.

8. L'État devrait donner l'exemple en reconnaissant que la vie humaine est sacrée et qu'il est mal de tuer.

9. La peine capitale est peut-être le seul moyen efficace d'empêcher un détenu à perpétuité de s'en prendre à la vie d'un autre détenu ou d'un gardien.

9. En supprimant un citoyen, l'État n'efface pas le crime, il ne fait que le répéter.

10. La peine de mort est le seul juste châtiment pour le meurtre.

Un autre argument souvent invoqué par les partisans de la peine de mort est le prix élevé que coûte aux contribuables la détention à vie des criminels.

10. On ne fait pas subir à l'auteur de crimes un traitement semblable à celui qu'il a infligé à sa victime : on ne livre pas l'auteur d'un viol aux attaques d'un maniaque sexuel et on ne fait pas brûler la maison d'un incendiaire. C'est pourtant le sort réservé au meurtrier, qui est puni par là où il a péché. Le meurtre constitue le seul cas d'application intégrale de la loi du talion : une vie pour une vie. Plutôt que de combattre le crime, la société a décidé de détruire le criminel comme si elle pouvait éliminer la cause en anéantissant l'effet.

1. Les arguments présentés ici sont tirés de deux études fédérales : **La peine capitale : Documentation sur son objet et sa valeur** (1965) et **Peine de mort : Données nouvelles : 1965-1972** (1972). Comme on peut le constater, seule la formulation des arguments (modifiée quelque peu par la Justice) a pris de l'âge...

Tiré de la *revue* **Justice**, octobre 1985, vol. VIII, n° 10, pages 20 et 21.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Justice**.

Quatre mètres carrés d'enfer

**Le Canada aussi a son Goulag !
Plus de 20 000 Canadiens sont enfermés
dans des prisons au bord du «bingo»,
indignes d'une société évoluée.**

Pour l'opinion publique, tout le problème des prisons tient à leur vétusté. On pense au pénitencier de Laval, avec ses murailles et ses donjons de pierre ou à celui de Dorchester, au Nouveau-Brunswick, vieux de 104 ans, avec ses relents de moisissure et d'urine sûrie. Ce sont de véritables oubliettes médiévales. Mais la situation est pire encore, malgré l'odeur fraîche de peinture turquoise et les grilles à contrôle électronique, dans des prisons modernes comme Archambault à Sainte-Anne des Plaines, près de Montréal, ou Millhaven à Kingston.

À Archambault, l'émeute de l'été 82, la plus sanglante de l'histoire du système carcéral canadien, a coûté la vie à trois gardes et deux détenus. Et à Millhaven, malgré le décor «design» pêche et bleu pâle, on a retrouvé, le jour de Noël, un huitième détenu poignardé dans sa cellule...

Question d'argent ? Cet enfer coûte aux contribuables plus de 700 millions de dollars par année ! Et on évalue l'ensemble des installations à un milliard et demi... La décoration et les visites conjugales ne changent rien à la nature des choses : la prison est la prison. «Où croyez-vous que vous êtes ? dit René Rousseau, directeur de pénitencier, aux arrivants. C'est Leclerc, ici !» L'être tout entier se révulse contre ce que la détention implique : une routine abrutissante, l'absence de vie privée, le stress et la violence, et surtout la claustration dans une cellule grande comme une salle de bains.

«C'est comme suffoquer lentement sans jamais mourir», écrit le matricule 310 dans un numéro récent du journal de la prison des femmes de Kingston.

• • •

D'autres réclament au contraire des changements radicaux à un système carcéral en train de devenir un véritable «Goulag», selon l'expression de Michael Jackson, professeur de droit à l'Université de Colombie-Britannique. Les Quakers, par exemple — qui furent les premiers à réclamer l'abolition de la peine de mort il y a 200 ans — ont tenu récemment à l'Université de Toronto une conférence internationale sur l'abolition totale de l'emprisonnement.

Coincé entre la situation intenable dans les prisons et l'angoisse des citoyens, le ministre de la Justice Robert Kaplan cherche à résoudre la quadrature du cercle : comment assurer la sécurité publique tout en réduisant le nombre de prisonniers.

• • •

Le Canada garde trop de gens derrière les barreaux.

Personne ne sait comment redresser la situation. Les Canadiens semblent croire qu'on ne peut contenir la criminalité qu'en enfermant encore plus de gens dans des établissements déjà surpeuplés et en serrant la vis. L'opinion s'inquiète des libérations conditionnelles. Pourtant, 6,3 p. 100 seulement des condamnés en liberté sous surveillance obligatoire doivent être ramenés en prison. Malgré tout, il s'est trouvé 185 000 personnes pour signer en mars dernier une pétition exigeant des peines plus sévères.

Son auteur est un homme d'affaires ontarien, Leslie Crisp, dont le futur gendre a été assassiné à la sortie d'un bar.

La sévérité accrue de la Commission des libérations conditionnelles et la diminution des libérations, ainsi que la tendance des tribunaux à infliger des peines plus longues, ont provoqué une augmentation imprévue de la population carcérale.

• • •

Depuis le remplacement de la peine capitale en 1976 par un emprisonnement minimum de 25 ans, le niveau de désespoir et de violence s'est accru. C'est qu'on a ainsi augmenté considérablement le nombre de forcenés dans les prisons. Alors qu'on n'y trouvait que 26 condamnés à 25 ans en 1976, on estime qu'il y a en aura 2 000 en 1999 ! Ces hommes n'ont rien à perdre... Les deux leaders de l'émeute d'Archambault, en juillet 1982, purgeaient précisément des peines de 25 ans.

La télévision joue un rôle négatif. La criminalité que craignent les Canadiens est celle des États-Unis... et des émissions de télé. Ils croient que la majorité des actes criminels sont violents. En fait, Statistique Canada a établi que 7 p. cent seulement des crimes sont violents (homicide, viol et voies de fait). Et comme les 18 à 30 ans, le groupe statistiquement le plus violent, sont moins nombreux, on s'attend en fait à une baisse de la criminalité. Plus de 50 p. 100 des Canadiens estiment que l'on sort trop facilement de prison; en réalité, le nombre de libérations conditionnelles a diminué de moitié en 10 ans !

Ce qui a augmenté, c'est le taux de suicide en prison, sept fois plus élevé qu'à l'extérieur !

«Ma responsabilité véritable, dit Robert Kaplan, qui sait que la criminalité n'augmente pas, consiste à rassurer le public !» En termes concrets, cela veut dire que l'on consacrera plus de 100 millions de dollars en trois ans à l'aménagement de 600 places supplémentaires dans les pénitenciers à sécurité maximum !

Souvent, la «réhabilitation» consiste à flâner dans des ateliers où les détenus ne se voient rien donner à faire, pour éviter de concurrencer les sociétés privées. Pourtant il en coûte plus cher de payer un ouvrier dans ces ateliers qu'un étudiant à l'université. «Nous n'avons qu'une heure de travail par jour, dit un pensionnaire de Leclerc. Le reste du temps, nous bavardons, nous niaisons... On nous enferme dans l'atelier plutôt que dans les cellules.»

• • •

Il y a d'autres symptômes du recul de la réhabilitation. Le réseau pénitentiaire ne dispose que de 26 psychiatres, dont certains à temps partiel. Même la direction du Service correctionnel avoue que c'est insuffisant. Marc Perry, conseiller médical, estime que près du quart des détenus pourraient bénéficier de consultations psychiatriques. Les programmes de réhabilitation des alcooliques et des toxicomanes sont à peu près inexistants. Wayne Eaton est détenu au pénitencier de Bath parce qu'il est violent quand il boit : «Tout ce qu'on m'offre, ce sont les Alcooliques Anonymes le lundi soir.» Quand nous l'avons rencontré, il attendait une libération imminente...

Article de Val Ross tiré de la revue **L'Actualité**, août 1983, vol. IX, n° 8, pages 58 à 61.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **L'Actualité**.

Adèle au pays du marketing direct

Une annonce parmi tant d'autres : «Vous connaissez une future maman ? Faites-nous parvenir ses nom et adresse et elle recevra les nouvelles couches Bamber's gratuitement et sans obligation de sa part.»

Vous vous empressez de donner le nom de votre voisine Adèle qui recevra la prime plus... une avalanche de sollicitations. Adèle vient d'entrer dans le monde merveilleux du marketing direct. La compagnie a en effet inscrit son nom sur une liste de nouveaux parents, liste qu'elle loue régulièrement à d'autres sociétés. Pour peu qu'Adèle réponde aux solliciteurs, un éditeur lui proposera dans 10 ans une encyclopédie pour enfants.

Un des derniers raffinements dans le monde du marketing direct consiste à suivre l'évolution des besoins des personnes ainsi «listées» (nouveaux parents, nouveaux mariés, diplômés en médecine, en droit, etc.). En fait, cette pratique vise avant tout à constituer un répertoire de consommateurs ayant en commun un mode de vie et des caractéristiques précises. Des listes semblables, il en existe déjà des milliers au Québec.

Il n'y a pas que les annonces qui permettent aux compagnies de se constituer une clientèle cible. Les concours, les abonnements à une revue ou à un club de disques, l'utilisation d'une carte-réponse insérée dans un magazine sont, pour les compagnies, autant de moyens presque sûrs d'obtenir vos précieuses coordonnées. De l'aveu même des publicitaires, la plupart de ces offres visent avant tout à constituer des listes d'acheteurs par la poste.

Un commerce qui inquiète

Ces listes font l'objet d'un commerce légal. Noms, adresses et numéros de téléphone appartiennent au domaine public. Aucun renseignement personnel n'est divulgué. Pourtant, dans certains milieux, on s'inquiète. Le répertoire n'a beau contenir que des noms et des adresses, le seul fait qu'un consommateur y figure indique déjà ses activités ou ses intérêts.

Le comité permanent de la Justice et du Solliciteur général s'est penché dernièrement sur la question de la protection des renseignements personnels et de la vie privée. Dans son rapport intitulé **Une Question à deux volets**, déposé en mars 1987, le Comité traite essentiellement du secteur public. Les membres du Comité soulignent cependant la nécessité de réglementer à court terme le secteur de l'entreprise privée. Une foule de renseignements personnels y circulent et on en connaît mal les rouages.

À l'Office de la protection du consommateur du Québec (OPCQ), on est aux premières explorations dans ce domaine. Selon Pierre Valois, de l'OPCQ, on ignore encore les effets futurs de telles pratiques.

À chaque liste son prix

Dans la pratique courante, les listes ne sont pas à vendre. On les loue pour une seule utilisation à la fois, généralement par l'entremise d'un courtier en listes. Les prix varient en fonction du taux de réponse prévu ou encore de la qualité de la clientèle potentielle rejointe. Ainsi, pour Bamber's, c'est le nombre de jeunes mères comme Adèle qui comptera. Pour un commerçant de coûteux voiliers, ce sera davantage les plaisanciers pour qui l'argent passe après leur lubie.

Une liste établie à partir d'un bottin téléphonique est peu coûteuse, à peu près 50 $ par 1000 noms. Des frais s'ajoutent si les noms sont sur étiquettes et que le code postal apparaît. Par contre, un répertoire d'entreprises où sont précisés le nombre d'employés, le chiffre d'affaires et le nom du président peut atteindre 250 $ pour 1000 noms, toujours pour un seul envoi.

Le propriétaire d'une liste surveille bien ses intérêts. Pour en contrôler l'utilisation, il y inclut toujours des noms fictifs (qu'on appelle des poteaux) assortis à des adresses qu'il est en mesure de vérifier. Pour vous amuser à détecter où vont les listes, il vous suffit d'utiliser le même truc : ajoutez une initiale à votre nom lorsque vous vous abonnez à une revue. Vous suivrez alors de votre boîte aux lettres l'itinéraire de cette liste.

Toujours pour protéger ses intérêts, le propriétaire de la liste surveille la teneur et la qualité de présentation de l'envoi, question de ne pas être mêlé à des attrape-nigauds ou à des publicités de goût douteux.

Des consommateurs qui n'ont plus de secrets

Le marketing direct se perfectionne constamment. On utilise tous les moyens possibles, dont les statistiques.

Statistique Canada recueille des montagnes de renseignements sur l'âge, la langue, le revenu, la situation familiale, les habitudes de vie de tous les Canadiens.

Pour les traiter, les analystes découpent le territoire canadien en cases. Chaque case regroupe environ 600 personnes, soit de 125 à 375 familles. Les données statistiques sont compilées pour chacun de ces «secteurs de dénombrement». Aujourd'hui, Statistique Canada utilise un programme informatique permettant d'établir la correspondance entre ses propres secteurs et les codes postaux. Mais de plus en plus, on tend à compiler directement selon le découpage par code postal, histoire de faciliter la tâche des nombreux utilisateurs, dont les agences de marketing.

Ce n'est pas tout. Tous les deux ans, les statisticiens établissent un échantillon de 5000 familles canadiennes qui seront l'objet d'un sondage très poussé; on veut savoir où va leur argent. Vacances, transport, nourriture, tout y passe, jusqu'au savon à vaisselle. Plus de 600 sources de dépenses sont analysées.

Le monde du marketing direct

Il n'y a pas si longtemps, un fort pourcentage de la population vivait en milieu rural, royaume du magasin général. Pour rejoindre cet immense marché, les grandes entreprises nationales ou urbaines ont créé la vente par catalogue. Le marketing direct ne date donc pas d'hier.

Mais il a évolué. Aujourd'hui, la majorité de la population vit en ville. Les publicitaires ont donc concentré leurs efforts sur des campagnes de masse. Nous étions six millions, il fallait se parler. Mais depuis une dizaine d'années, les habitudes de consommation se modifient. La population est plus scolarisée, mieux informée et des modes de vie moins homogènes se développent. «Vous êtes différents», dit maintenant la publicité.

Les produits et les services offerts visent donc de plus en plus des fractions de consommateurs plutôt que l'ensemble. C'est la segmentation du marché. Pour être rentable et efficace, la publicité tente donc de rejoindre directement le consommateur potentiel plutôt que la masse. Pour les compagnies, le courrier est vite apparu comme le meilleur moyen d'y parvenir.

Mais les envois postaux coûtent cher. En distribuant «à tout vent», le taux de réponse reste faible et ce n'est pas rentable. Les listes de clients potentiellement intéressés à un type de produits constituent donc, en 1987, un outil de marketing des plus puissants.

Article de Louise Gendron tiré de la revue **Justice**, octobre 1987, vol. IX, n° 8, pages 22 à 25.

Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Justice**.

La corporation Agroferme

La corporation Agroferme est l'un des plus grands fournisseurs de légumes au Canada et la plupart de ses fermes se trouvent en Amérique du Sud. Bien qu'elle opère principalement dans l'hémisphère sud, la corporation appartient dans une proportion de 95 % à des Canadiens et ses bureaux se trouvent à Montréal.

Agroferme a eu l'occasion d'acheter d'immenses terrains fertiles à des prix bien inférieurs à ceux des terrains équivalents au Canada et elle profite aussi de la disponibilité d'une main-d'oeuvre à bon marché. Ses profits sont élevés, même après avoir engagé les dépenses d'exploitation de ses produits au Canada. Sauf pendant sa première année d'exploitation, Agroferme n'a jamais perdu d'argent au cours de ses quinze années d'existence.

Pour son exploitation agricole en Amérique du Sud, Agroferme peut pulvériser des engrais chimiques qui augmentent le rendement de ses terres, réduisent le temps de croissance des produits et régularisent les populations d'insectes. L'utilisation de certains de ces produits chimiques est une question très controversée au Canada; il a en effet été suggéré qu'il existe un lien entre l'utilisation de ces produits et le développement du cancer chez des cobayes en laboratoire, mais cette théorie n'a été que récemment confirmée par des études sérieuses. Le gouvernement canadien a interdit l'utilisation de plusieurs de ces produits chimiques pour la production de cultures au Canada mais, pourtant, en Amérique du Sud, il n'y a aucune législation semblable.

Certains fermiers sud-américains sont préoccupés par le taux de cancer parmi les ouvriers d'Agroferme qu'ils attribuent à l'utilisation de produits chimiques.

De son côté, Agrogerme soutient qu'en général, les ouvriers sont satisfaits. La compagnie emploie cinq cents personnes qui vivaient autrement dans une pauvreté totale. Agroferme attribue le taux de cancer aux conditions de vie malsaines des villes de province et relève que le gouvernement n'intervient presque pas dans les conditions de vie des communautés; elle rejette la responsabilité de ce taux de cancer et elle a commandité une étude qui démontre que l'incidence du cancer chez ses ouvriers est insignifiante en comparaison avec la population en général.

Questions

- Quel est le problème moral ?
- La compagnie a-t-elle des responsabilités à l'égard des travailleurs sud-américains ?
- En tant que Canadien, devez-vous agir vis-à-vis de cette situation ?
- En assumant que vous comptiez agir, que pouvez-vous faire en tant qu'individu ? ou classe ? ou organisme important ?

Polaroid en Afrique du Sud

Polaroid vend ses produits en Afrique du Sud, comme plusieurs centaines d'autres sociétés américaines. Nos ventes dans ce pays sont faibles; elles représentent moins de 0,5 % de notre chiffre d'affaires mondial.

Récemment, un groupe de pression exigeait que les entreprises américaines cessent de vendre à l'Afrique du Sud. D'après ce groupe, la présence de sociétés américaines contribue à soutenir le gouvernement de ce pays, et sa politique de ségrégation raciale et de domination des Noirs. Polaroid, malgré la faiblesse de ses intérêts dans ce pays, a été particulièrement visée par le groupe.

Le Comité d'employés de Polaroid qui a entrepris la présente étude se composait de quatorze membres (noirs et blancs) représentant tous les secteurs de la compagnie. Très rapidement, une première conclusion s'est imposée à l'unanimité. Il faut dénoncer la politique nationale de l'Afrique du Sud, l'apartheid.

Les lois de l'apartheid séparent les races et limitent les droits et les possibilités de progrès des Africains non blancs. Cette politique est contraire aux principes sur lesquels la création et la gestion de Polaroid ont été fondées.

Le comité a eu des entretiens avec plus de cinquante Sud-Africains haut placés, noirs et blancs, de même qu'avec une cinquantaine de spécialistes de l'Afrique du Sud. Les membres du comité ont écouté des fonctionnaires de Washington. Ils ont lu des livres, des rapports, des témoignages, des documents, des opinions, des interprétations et des statistiques. Ils ont écouté des enregistrements sur bandes et ont vu des films.

Il a été décidé que quatre des membres du comité iraient en Afrique du Sud. Comme il devait y avoir deux Noirs et deux Blancs, on s'attendait à ce que les visas ne soient pas accordés. Or, ils l'ont été.

On s'attendait à ce que, une fois en Afrique du Sud, les membres aient droit à une visite guidée du gouvernement. Cela n'a pas été le cas.

On s'attendait à ce qu'on ne leur permette pas d'observer les conditions de vie véritables d'un grand nombre de Noirs, et qu'on ne les laisse pas leur parler en privé. Les membres ont pu constater quelles sont les conditions à Soweto et ailleurs. Et avec ou sans permission, ils ont rencontré plus d'une centaine de Noirs d'Afrique du Sud et ont discuté avec eux : des ouvriers d'usine, des employés de bureau, des domestiques, des enseignants, des chefs politiques, des gens appartenant à différentes couches sociales. Ils ont également parlé avec de nombreux Blancs, notamment des membres de tous les principaux partis.

Le principal objectif du voyage était de demander aux Africains ce qu'ils pensent que les entreprises américaines doivent faire dans leur pays. Nous avions décidé que la réponse qui serait la plus appropriée pour les Noirs d'Afrique du Sud serait également la meilleure réponse pour nous.

Peut-on connaître un pays en dix jours ? Non. Pas plus en dix semaines. Mais notre groupe a toutefois appris une chose : ce que nous avions entendu et lu sur l'apartheid n'était en rien exagéré. Le système est tout aussi répugnant que ce qu'on nous en avait dit.

Le groupe revint avec une recommandation unanime.

En réponse à cette recommandation et aux rapports du plus grand comité d'étude, Polaroid mettra sur pied un programme expérimental lié à ses activités commerciales en Afrique du Sud, dont voici les grandes lignes :

«Pour le moment, nous maintiendrons nos relations commerciales avec ce pays (à l'exception des ventes au gouvernement de l'Afrique du Sud, auxquelles notre distributeur va mettre fin), mais sur des bases nouvelles, que les Noirs avec qui nous avons discuté considèrent comme soutenant leurs espoirs et leurs plans futurs. Dans un an, nous ferons une étude approfondie afin de découvrir si notre expérience a eu des effets.

Premièrement, nous prendrons certaines mesures avec notre distributeur, ainsi qu'avec ses fournisseurs, pour hausser considérablement les salaires et améliorer les autres avantages offerts à leurs employés non blancs. Il semble que ces sociétés seraient disposées à coopérer.

Nos associés commerciaux en Afrique du Sud seront aussi obligés (comme condition du maintien de nos relations avec eux) de mettre sur pied un programme bien défini de formation pour les employés non blancs afin qu'ils puissent accéder aux postes cadres à l'intérieur de leur société.

Nous estimons que l'éducation des Noirs, en sus des nouvelles possibilités qu'offre maintenant l'économie en expansion, est la clef du changement en Afrique du Sud. Nous engagerons une partie de nos bénéfices réalisés dans ce pays pour l'éducation des Noirs. L'une des méthodes sera de fournir des fonds pour le personnel permanent et les bureaux de l'«Association for Education and Cultural Advancement» (association pour l'avancement de l'éducation et de la culture) qui est dirigée par des Noirs. La deuxième méthode consistera à faire un don à une fondation pour défrayer de leurs frais scolaires 500 étudiants noirs de différents niveaux d'études, depuis le primaire jusqu'à l'université et pour aider les enseignants. En outre, nous financerons deux bourses d'études pour des Noirs dans le cadre du programme d'échange «U.S. South African Leader Exchange Program».

Polaroid ne fait actuellement aucun investissement en Afrique du Sud, et nous n'avons pas l'intention de changer cette politique pour le moment. Nous étudions toutefois les possibilités de création d'une société dirigée par des Noirs, dans une ou plusieurs nations africaines noires libres.

Pourquoi avons-nous mis sur pied ce programme ? Pour satisfaire un groupe révolutionnaire ? Non. Ce programme sera loin d'être satisfaisant pour eux. Ils croient en effet que nous devrions couper les liens avec l'Afrique du Sud, et non essayer de les étendre.

Que pouvons-nous espérer faire là-bas sans une usine, sans une société qui nous appartienne, sans le levier économique qu'offrent des ventes considérables ? Ne gaspillons-nous pas du temps et de l'argent en essayant d'influencer le dénouement d'un problème d'une telle envergure ? La réponse, notre réponse, est que puisque nous sommes en affaires en Afrique du Sud, et puisque nous nous sommes penchés sur ce pays agité par des troubles graves, nous croyons que nous ne pouvons continuer qu'en nous opposant au système de l'apartheid. Les Noirs de ce pays nous ont conseillé d'agir de façon à fournir des occasions de plus en plus nombreuses d'utiliser les talents des Noirs, et à accroître de plus en plus la dignité des Noirs. Polaroid n'est qu'une petite puissance économique en Afrique du Sud, mais nous sommes bien connus, et par suite de la visite de notre comité dans ce pays, nous espérons que d'autres sociétés américaines se joindront à notre programme. Même le plus petit effort entre les entreprises américaines peut avoir un effet considérable en Afrique du Sud.

De quel droit nous immiscer dans les problèmes d'un autre pays ? Quelles que soient les coutumes ailleurs, l'Afrique du Sud applique une politique qui est exactement contraire à tout ce que notre société défend. Nous ne pouvons pas participer passivement à un système politique de ce genre. Nous ne pouvons pas non plus l'ignorer. Voilà pourquoi nous avons entrepris ce programme expérimental.»

Société Polaroid
Article publié dans **La Presse** de janvier 1971.
Traduction libre.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la société Polaroid.

Puissants, les syndicats ?

On ne peut sérieusement discuter de la place du syndicalisme québécois, en tant qu'instrument de pouvoir dans notre société, sans préciser dès le début qu'il constitue un paradoxe. Pour les gens extérieurs à sa structure, il est tout-puissant, par exemple, il peut paralyser le transport en commun de Montréal et sérieusement perturber la vie de plus d'un million de citoyens chaque jour.

Pour ses membres, par ailleurs, le syndicalisme est souvent un instrument impuissant et inefficace, face au capitalisme de plus en plus puissant. Les 350 employés de Coleco, par exemple, cette manufacture de jouets du quartier Saint-Henri dont on a annoncé la fermeture brutale en avril, ne trouvaient aucun réconfort dans le fait d'être syndiqués. Leur syndicat ne put rien faire pour empêcher cette fermeture ou préserver leur emploi. Même chose pour les employés du département des pièces de Renault à Saint-Bruno : même en occupant leur entrepôt, ils n'en ont pas empêché la fermeture.

Enfin, tout le monde a entendu parler de la tragédie du Manoir Richelieu. La «méchante» CSN avait le pouvoir, semble-t-il, de «tenir en otage» toute l'industrie touristique de la région de Charlevoix. Pourtant, elle ne put pas forcer l'hôtelier Raymond Malenfant à réembaucher les anciens employés de cet hôtel.

Puissants les syndicats ? C'est selon...

On n'apprendra rien à personne en faisant remarquer que le syndicalisme éprouve de la difficulté à s'adapter au changement. Comme toute la société québécoise, d'ailleurs.

On dirait que le monde évolue trop vite! C'est toute la société qui se repense ou qui éclate, depuis quelques années. En quoi le mouvement syndical serait-il différent de la société dans laquelle il évolue et d'où il est issu ?

Il est bien évident que le virage technologique, surtout le virage technologique mal fait, fait peur. Et c'est normal.

Tout comme les négociations sur le libre-échange avec les États-Unis qui n'ont rien à voir avec le virage technologique mais qui, elles aussi, menacent les emplois traditionnels — font peur et rencontrent de l'opposition ou de la résistance. Cela s'explique facilement et n'a rien à voir avec le nombre d'adhérents syndicaux ou la collecte de cotisations mais bien avec la défense de ses membres.

Le mouvement syndical a été créé pour défendre ses membres. Une police d'assurance contre l'arbitraire. S'il ne le faisait pas, il serait coupable. C'est un groupe d'intérêts et je vois mal comment on pourrait le lui reprocher, à moins de s'en prendre également aux chambres de commerce qui défendent les entreprises et les gens d'affaires, aux partis politiques qui, bien sûr, défendent les intérêts de leurs membres, de leurs partisans.

Tout le monde est conscient qu'il fallait remplacer les calèches par des véhicules automobiles, les tramways par des autobus et les autobus par le métro. Le problème, c'est de s'assurer qu'on ne laisse pas tomber des êtres humains en chemin.

Il est bien beau de dire que les emplois de forgerons perdus ont été remplacés par un nombre accru de postes de garagistes et de mécaniciens, quand on analyse la situation à froid cinquante ans plus tard. Il est bien beau aussi de parler de recyclage et d'autres mots savants. Mais pour le forgeron du début du XX^e^ siècle, l'avènement de l'automobile a dû constituer un drame. Il n'est pas vrai que tous pouvaient se transformer en mécaniciens.

En conséquence, quand on est prêt à laisser aller des emplois traditionnels, à cause de changements technologiques ou suite à l'adoption du libre-échange avec les États-Unis, il n'est pas tout de dire que ces emplois seront compensés par de plus nombreux créés ailleurs. Il faut se demander ce qu'il adviendra des êtres humains qu'on bouleverse.

Les syndiqués, de plus en plus, sont favorables à la technologie qui leur rend la tâche plus agréable. Ils exigent cependant d'être consultés avant l'implantation. Ils exigent que ces changements ne mettent pas leur santé en jeu, et surtout, dans une période de chômage élevé, ils ne veulent pas perdre leur emploi. Ils ont souvent peur, mais c'est par manque d'information. Et fréquemment, c'est l'employeur qui refuse de leur en donner, pas le syndicat.

Il est également évident, dans le secteur public, qu'on craint la tendance à la privatisation décelée maintenant au Québec, issue toute crachée du nouveau libéralisme qui vient de gagner la France, après le phénomène Reagan des États-Unis et Mme Thatcher, en Grande-Bretagne.

Changer ses méthodes

Il ne fait aucun doute que le syndicalisme québécois s'est fait un tort immense en prenant trop souvent le public en otage. Au Québec, les grèves du secteur public dans les affaires sociales, l'éducation et le transport en commun, en particulier, ont été trop nombreuses, ont dépassé souvent tout seuil tolérable. Mais cela ne veut pas dire que le syndicalisme du secteur public soit puissant, du moins face au gouvernement employeur.

Cela veut dire plutôt qu'il est maladroit, désemparé et qu'il a été pendant trop longtemps égoïste. En un mot, il s'est complètement fourvoyé et s'est trompé de cible. On en voulait à l'État employeur, à des politiciens. Règle générale, on n'a pas fait trembler le gouvernement. Règle générale également, on s'est mis à dos la population sur laquelle on aurait pu compter, si on avait été moins pressé, moins égoïste et plus sage, pour faire fléchir le gouvernement.

Il y a quelques années à peine, le rôle du syndicalisme n'était peut-être pas facile mais clair : améliorer les conditions de travail de ses travailleurs membres. Quelques années plus tard, la crise économique a tout changé cela. Il ne s'agit pas tant d'améliorer les conditions de travail que de trouver ou de conserver du travail. Bref, l'emploi est devenu la première préoccupation des centrales syndicales et de leurs membres : conserver les emplois existants — autant que possible pour ceux qui les occupent présentement — et en trouver pour ceux qui n'en ont pas.

Le syndicalisme doit donc changer ses méthodes. Dans bien des secteurs, c'est déjà commencé. Qu'on pense à Corvée-Habitation et surtout au Fonds de solidarité des travailleurs du Québec. Pour plusieurs, le mot profit n'est plus un mot tabou. On se préoccupe davantage de la rentabilité de son entreprise que du marxisme ou de construire un socialisme d'ici, slogan des années 70. Même si cela semble trop long à plusieurs, même si le syndicalisme en exaspère d'autres — les vrais détenteurs du pouvoir — qui, à la lumière du courant conservateur des temps présents, aimeraient bien le voir disparaître.

Par Pierre Vennat, éditorialiste à **La Presse**.
Texte tiré de la revue **Relations**, juin 1987, n° 531, pages 143 et 144.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Relations**.

Conflit de travail

Un face à face

Un préalable à la grève et au lock-out : négocier de bonne foi.

L'intention du législateur étant de préserver la paix industrielle, grève et lock-out, pour demeurer légaux, doivent obéir à des exigences précises. La première : ils ne peuvent être déclenchés alors qu'une convention collective est effective.

La deuxième exigence, et elle est fondamentale, a trait aux délais. Le droit de grève et de lock-out n'est acquis qu'après une période de négociation minimale de 90 jours. Dans la pratique, cela signifie que le syndicat peut envoyer à l'employeur et au ministre du Travail un avis de négociation 90 jours avant la date d'expiration de la convention collective. Les parties commencent alors à négocier. «C'est souvent la meilleure stratégie pour le syndicat, dit Me Christian Drolet, avocat spécialisé en droit du travail. Elle évite que les syndiqués se retrouvent sans contrat de travail durant toute la période de négociation.»

Le syndicat peut aussi s'abstenir d'envoyer un avis. Dans ce cas, la loi présume que les négociations commencent au moment de l'expiration de la convention. Et il faut également attendre 90 jours avant d'obtenir le droit de grève.

Pour ensuite exercer le droit de grève qu'il a acquis, le syndicat doit obtenir l'accord de la majorité de ses membres lors d'un vote au scrutin secret. La loi l'oblige aussi à signaler le conflit par écrit au ministre du Travail, au plus tard 48 heures après le déclenchement de la grève, et à indiquer le nombre de salariés compris dans l'unité de négociation concernée.

Selon le principe de l'égalité des parties, l'employeur obtient le droit de lock-out après cette même période de 90 jours et doit également en informer le ministre lorsqu'il le décrète.

Le **Code du travail** impose ces délais aux parties parce que grève et lock-out sont des recours ultimes qui ne doivent être utilisés qu'après que toutes les tentatives de règlement pacifique ont échoué. On demande donc à l'employeur et au syndicat de négocier de bonne foi.

Le concept de «bonne foi» demeure difficile à définir. La jurisprudence permet toutefois d'établir certains critères. Ainsi, l'on considérera qu'un employeur ne négocie pas de bonne foi lorsque, tout en se présentant aux séances de négociation, il refuse de reconnaître le syndicat comme étant le porte-parole des salariés. Même chose pour l'employeur qui néglige de se présenter à des séances de conciliation dont il avait lui-même fixé la date.

Le Conseil du patronat du Québec (CPQ) rapporte qu'on ne retrouve pas d'exemple de mauvaise foi syndicale dans la jurisprudence parce que les employeurs s'abstiennent de poursuivre l'association de salariés pour un tel motif.

Cependant, les employeurs considèrent que le fait de ne pas présenter les vraies offres aux salariés dans le but de prolonger indûment les négociations, les demandes exagérées compte tenu du secteur de l'entreprise et de sa capacité de payer ainsi que le fait de ternir l'image du patron durant la période de négociations constituent des exemples de mauvaise foi syndicale.

Lorsque les négociations échouent, les parties peuvent s'adresser au ministre pour qu'il demande un conciliateur. «Il joue un peu le rôle d'un confident, explique Me Drolet. Il rencontre les parties et tente de les amener à un compromis, mais il n'a pas le pouvoir de leur imposer une convention collective.»

Si la conciliation échoue à son tour, le ministre peut intervenir en nommant un médiateur. Le ministre n'a pas à obtenir l'accord des parties dans ce cas. Le rôle du médiateur consiste à formuler des propositions qu'il s'efforce de faire accepter par les parties. Son efficacité tient pour une large part à son prestige, à sa compétence et à la confiance qu'il inspire aux parties. Le ministre peut nommer le médiateur sans l'étape préalable de la conciliation, comme c'est fréquemment le cas dans des conflits importants. Par exemple, dans l'industrie de la construction ainsi que dans les secteurs publics et parapublics.

Enfin, si toutes ces étapes ont échoué et que les parties ne veulent pas recourir à la grève ou au lock-out, elles peuvent demander un arbitrage de différends. Elles en avisent le ministre et doivent se consulter sur le choix d'un arbitre dans les 10 jours suivant cet avis. Si les parties s'entendent, le ministre nomme à ce poste la personne de leur choix; à défaut d'entente, le ministre nomme l'arbitre d'office. L'arbitre doit rendre sa décision dans les 60 jours suivant sa nomination à moins que le ministre, s'il le juge nécessaire, ne lui accorde un délai supplémentaire n'excédant pas 30 jours.

Précisons que l'arbitrage de différends est obligatoire chez les pompiers, les policiers ainsi que chez les agents de la paix.

Par Francine Bordeleau.

Tiré de la revue **Justice**, octobre 1987, vol. IX, n° 8, pages 30 et 31.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Justice**.

Saguenay — Lac-Saint-Jean
Le dur réveil

Drôle de conférence de presse en ce premier décembre 1986. Au milieu de la salle, six comédiens en costume d'époque réveillent le souvenir d'autant de pionniers du développement économique du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Trouvaille promotionnelle du Carnaval-Souvenir de Chicoutimi ? Pas du tout. La mise en scène émane d'une créature appelée **Soccrent**, pour Société en commandite de création d'emplois.

Le défi de l'organisme est de taille : prouver que l'entrepreneurship peut fleurir à l'ombre d'Alcan et des papetières; que la petite entreprise peut prendre la relève maintenant que la grosse bat de l'aile. Aussi, tout le monde doit-il contribuer à la cause : même les fantômes des Price, Murdoch, Jalbert et compagnie, «preuves historiques» que la région a déjà su «entreprendre».

Ce qu'on annonce ce jour-là ? L'attribution à une firme d'experts-conseils d'un contrat qui l'engage à créer au moins 300 emplois permanents directs en deux ans. Son nom : **Job Creation SARL**, de Hollande.

Incubateurs, support à la gestion, fonds de capital de risque, encadrement rigoureux, l'expérience démarre sur du solide. Mais le «miracle beauceron» peut-il vraiment se reproduire entre Roberval et La Baie ?

«Peut-être», répond circonspect, Alphonse Riverin, recteur de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), ex-recteur de l'Université de Sherbrooke, président-fondateur de l'Université du Québec, père de **Soccrent**. «De toutes façons, ajoute-t-il, la région n'a pas le choix. Si elle ne réussit pas à créer un grand nombre de PME dynamiques, elle court tout droit au désastre.»

Tout un contrat

L'ampleur de la tâche effraie, tellement sa structure industrielle paraît déséquilibrée. Encore aujourd'hui, la région se trouve totalement à la merci des géants de l'industrie.

Si l'entreprenariat se met dans la région, tout le monde s'entend pour pointer du doigt la grande entreprise. «Depuis 40 ans, elle a tranquillement avalé tout ce qui avait l'air d'un entrepreneur. Un type qui travaillait de 15 à 18 heures par jour pour faire «rouler sa shop» et qui pouvait gagner autant en faisant du neuf à cinq chez Alcan n'hésitait pas longtemps avant de fermer boutique.» Le commentaire vient de Pierre Lajoie, pdg de **Groupe Lmb**, une société de génie-conseil originaire de Jonquière qui compte maintenant parmi les plus importantes du Québec.

Lajoie qui fut aussi jadis président du Parti Libéral du Québec, identifie deux autres facteurs. Sans les économies d'échelle réalisables dans les grands centres, les fournisseurs régionaux potentiels d'Alcan et des papetières peuvent difficilement vendre à des prix concurrentiels. D'autre part, l'absence quasi totale d'activités de transformation dans la région ne permet pas le démarrage d'une véritable industrie de la sous-traitance.

Aussi longtemps que les gros employeurs ont poursuivi leur croissance, personne ne s'est vraiment soucié de développer des emplois autrement. Mais déjà avant la récession du début des années 80, l'industrie manufacturière avait cessé de créer des emplois.

Profession : créateur d'emplois

«Nous sommes la plus petite multinationale au monde!» lance avec un grand sourire Peter Van Tuyll, ce Hollandais volant qui passera une dizaine de jours par mois au Saguenay-Lac-Saint-Jean durant les deux prochaines années.

La plus petite ? Sans doute. Et d'un genre tout à fait particulier avec ça! Car Job Creation vend un produit très en demande à peu près partout par les temps qui courent : des emplois!

Dans les années 70, British Steel d'Angleterre doit licencier quelque 140 000 travailleurs en l'espace de trois ou quatre ans. «La direction de l'entreprise se dit qu'elle ne peut pas faire avaler cette décision sans tenter quelque chose pour en minimiser les conséquences, explique Van Tuyll. Elle choisit donc d'aider les licenciés à se lancer en affaires.»

L'expérience réussit si bien qu'en 1980 les artisans de British Steel décident de créer leur propre entreprise.

Leur expertise, ils l'offriront à d'autres compagnies et organismes. Job Creation Ltd était née.

Deux ans plus tard, la firme d'experts-conseils décroche son premier client hors de l'Angleterre : Philips, de Hollande. C'est le début des opérations internationales de Job Creation.

«Aujourd'hui, explique Van Tuyll, nous menons des projets en Espagne avec ITT, en Autriche avec une grande banque, en France, en Belgique, en Norvège, en Allemagne fédérale, en fait dans une douzaine de pays en tout.»

Le Canada compte d'ailleurs maintenant une filiale du groupe. Job Creation of Canada Inc., siège social à Ottawa, s'occupe de toutes les activités du groupe au pays.

Job Creation se distingue des autres firmes d'experts-conseils : son expertise, d'abord, est tout à fait unique; son mode de rémunération, ensuite, a ceci de particulier que ce ne sont pas de nouvelles entreprises qui défraient ses services, mais un ou des organismes comme **SOCCRENT**, en l'occurrence, pour ce qui est du Saguenay-Lac-Saint-Jean.

Tiré de la revue **Commerce**, avril 1987, pages 40 à 43.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Commerce**.

Schefferville — Le dernier train

Michel Rivard

Il n'y a plus rien au Roxy
Depuis quelques mois,
Il y a de la neige dans la porte du vieux cinéma.

Dans la rue, un chien jappe
Et se prend pour un loup.
La nuit tombe sur la ville
Qui m'a donné le jour.

À la brasserie, ça chante plus fort que d'habitude
Pour la fête à Johnny qui s'en retourne dans le sud;
Mais le sud de Schefferville, c'est pas la Jamaïque
C'est Québec ou Matane ou le Nouveau-Brunswick.

En novembre passé, ils ont fermé la mine,
J'ai vu pleurer mon père sur la table de la cuisine;
C'était pas tant de perdre une job assurée
Que de voir s'évanouir le rêve de trente années.
Quand je suis venu au monde,
Ils étaient jeunes mariés, venus trouver
L'amour et la prospérité.
Dans une ville inventée par une grosse compagnie
En plein Nord, en plein froid et en plein paradis.

Aujourd'hui, *ça me fait mal*
De voir tout le monde partir.
C'est ici que je suis né,
C'est là que je veux mourir
Avec une caisse de douze
Une aurore boréale
Et la femme de ma vie,
Couchés sous les étoiles.

J'ai passé ma jeunesse
À apprendre les bois
À la chasse, à la pêche
À boire avec les gars.
Un skidoo entre les jambes
Et l'orgueil dans le coeur
Je suis devenu un homme
Et j'ai connu la peur.
Sur les traces de mon père
Je suis parti travailler
Et la mine de fer est devenue réalité,
Comme l'amour de ma femme
Et la chaleur de mon foyer
Et la peur de me faire prendre
Tout ce que j'ai gagné.

Aujourd'hui, ça me fait mal
De voir tout le monde partir.
C'est ici que je suis né
C'est là que je veux mourir
Avec une caisse de douze,
Une aurore boréale
Et la femme de ma vie,
Couchés sous les étoiles.

Et au bout de la ligne,
C'est l'histoire qui décide
Si le poids de nos rêves
Nous entraîne dans le vide.
Je suis monté à pied
Sur la côte du radar;
J'ai vu mourir ma ville
Sous le soleil du Nord.

C'est pas moi qui peux changer
Le cours de la vie.
S'il y a personne qui reste
Je vais partir moi aussi,
Mais c'est moi qui veux fermer
Les lumières de la ville
Lorsque le dernier train partira
Pour Sept-Îles.

Tiré du disque intitulé **Sauvage** Kebec Disque, KD4-589.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bonne Délivrance.

L'Afrique est dans le trou...

Une sécheresse sans précédent depuis le début du siècle frappe la moitié du continent. Les organismes internationaux s'inquiètent.

La ville de Nafka, en Éthiopie, tombe littéralement en poussière, victime à la fois de la sécheresse et de la guerre civile qui ravagent la province d'Érythrée. Quelques centaines de paysans amaigris attendent patiemment, accroupis dans la poussière, qu'on les appelle pour leur distribuer un peu de sorgho. Le petit tas de grain sera épuisé avant qu'on ait appelé tout le monde. Tout près, dans une clinique primitive, une femme tient dans ses bras un enfant de deux ans et demi qui n'est guère plus gros qu'un bébé. On voit battre le coeur de ce petit corps rachitique à travers la peau. Le camp de réfugiés abrite des enfants que la malnutrition a rendu aveugles. Partout, en Érythrée, c'est le même spectacle, le résultat d'une sécheresse chronique qui sévit depuis quatre ans. Et la situation est en train de s'étendre à toute l'Afrique.

Dans la moitié nord du continent, du Sahel — la frange sud du Sahara — à la Somalie, les ravages de la sécheresse sont extrêmes. Au sud, ils ne font qu'apparaître. Déjà, dans certaines parties d'Afrique australe, il n'y a pas eu de pluie depuis deux ans. Et là où il a plu, au Lesotho, au Botswana, au Swaziland et en Zambie, les précipitations ont diminué de 60 p. cent. L'Afrique a toujours eu un climat extrême, mais la sécheresse qui touche plus de la moitié de la superficie depuis deux ans n'a pas eu de précédent au cours de ce siècle. Les troupeaux meurent, les récoltes ne lèvent pas et des milliers d'Africains sont victimes de malnutrition et de maladie. Les organismes internationaux s'inquiètent.

En octobre, à Rome, la FAO, une agence de l'ONU, a publié un rapport établissant que sans aide, «les 22 pays étudiés font face à la famine». Le directeur général Édouard Saouma, s'adressant aux représentants de 57 pays dont le Canada, a demandé d'urgence 700 000 tonnes de nourriture et 71 millions de dollars pour soulager la crise qui menace immédiatement cinq pays : l'Éthiopie, le Tchad, le Ghana, São Tomé et le Mozambique. Il a souligné le besoin d'agir immédiatement mais a aussi évoqué les problèmes de fond dont souffre l'Afrique, comme son instabilité politique et ses techniques agricoles primitives.

Le ministère canadien des Affaires extérieures et l'ACDI étudient la situation africaine, à la lumière du rapport de la FAO. Norman Macdonnell, du Bureau des relations économiques avec les pays en voie de développement au ministère des Affaires extérieures, résume ainsi la position du gouvernement : «Dans le passé, nous sommes toujours intervenus dans les situations d'urgence de famine. Nous allons continuer.» Quant à l'ACDI, elle a augmenté son budget d'aide alimentaire de 53 millions, portant la contribution totale du Canada à 325 millions de dollars. L'année dernière, par divers accords bilatéraux avec des gouvernements, et par des dons aux programmes d'aide des Nations unies et d'autres organismes internationaux de secours, le Canada a donné pour 66 millions de dollars d'aliments aux pays d'Afrique.

Dans l'immédiat, ces dons vont certainement réduire l'acuité du problème alimentaire de l'Afrique. On se souvient encore de la sécheresse qui a frappé le Sahel et l'Éthiopie il y a 10 ans, tuant environ 3 000 personnes. Ce genre de catastrophe est moins probable aujourd'hui. Comme l'explique M. Macdonnell : «La situation est meilleure qu'en 1973. Il y a beaucoup plus d'organismes et de structures en place pour faire face aux problèmes.» Mais on se rend compte de plus en plus que les secours d'urgence ne sont qu'un emplâtre sur les maladies profondes de l'Afrique. Dans un pays fertile comme le Zimbabwe, la sécheresse est la principale raison d'une disette qui a forcé le gouvernement à demander de l'aide pour la moitié de ses 7,5 millions d'habitants.

D'autre part, les terres les plus fertiles de plusieurs pays d'Afrique sont consacrées à la culture des produits d'exportation comme le café, le cacao et le caoutchouc, plutôt qu'à l'agriculture vivrière. Depuis le début des temps, dans plusieurs régions d'Afrique, les paysans cultivent leur territoire deux ou trois ans puis les laissent en jachère et partent ailleurs, à la recherche de terres neuves. Mais maintenant, la terre arable est rare et les Africains cultivent les mêmes lots, d'année en année, sans bénéficier de fertilisants et d'autres techniques modernes. Enfin, tous ces problèmes sont aggravés par une démographie vertigineuse où la population croît de trois p. cent par année, c'est-à-dire deux fois plus vite que la production agricole.

Tiré de la revue **L'Actualité**, décembre 1983, vol. 9, n° 12, page 27.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **L'Actualité**.

Le vaisseau spatial

Il était une fois un grand vaisseau spatial qui voyageait dans l'espace à la vitesse de 66 000 milles à l'heure. Plusieurs milliers de personnes se trouvaient à son bord depuis très longtemps.

En fait, elles étaient toutes nées à bord du vaisseau. Ce vaisseau permettait de produire tous les vivres, et de fournir l'eau, l'air et les minéraux nécessaires pour maintenir la vie indéfiniment à bord.

Ces personnes se divisaient en deux groupes. Premièrement, il y avait les officiers, avec leurs femmes et leurs familles. Leur travail consistait à conduire le vaisseau, et, en général, à le commander. Ce groupe était peu nombreux. Ses membres aimaient leur travail et leur vie était très agréable.

Or, la majorité des personnes à bord du vaisseau spatial n'étaient pas des officiers mais des membres de l'équipage. Ces hommes, ainsi que leurs femmes et leurs enfants, n'avaient pas un travail intéressant, et leur vie n'était pas agréable. Ils devaient travailler pendant de nombreuses heures chaque jour, principalement à cultiver les aliments, ou à d'autres travaux d'entretien du vaisseau spatial.

Pendant de nombreuses années, le vaisseau spatial sembla être un endroit assez agréable. Les officiers surtout étaient très heureux, et l'équipage ne se plaignait pas. Mais avec les années, les problèmes se firent de plus en plus nombreux.

Ainsi, le taux de mortalité chez les enfants des membres de l'équipage était élevé parce qu'ils n'avaient pas suffisamment à manger. Quelques-unes des femmes des officiers envoyaient des colis de vivres, et certains des enfants des officiers ramassaient de l'argent qu'ils envoyaient à l'équipage. Mais ce n'était pas assez, et de plus en plus d'enfants mouraient.

Les querelles étaient également fréquentes à bord. Les officiers se disputaient souvent entre eux, et c'était le cas également parmi les membres d'équipage. Il y avait aussi des bagarres entre les officiers et l'équipage, et ces bagarres s'aggravaient de plus en plus.

«Nous ferions mieux de quitter ce vaisseau spatial, disaient certaines personnes. La vie est insupportable ici. Partons.»

Mais hélas, il n'y avait pas d'autre endroit, absolument aucun autre endroit où ils pouvaient aller.

«Le vaisseau spatial», traduction libre d'un extrait de **Learning for Change in World Society**, Londres, World Studies Project, page 59.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la maison d'édition.

Afrique du Sud

PNB = 24e/30e **PNB/hab = 73e/30e**

Stagnation du niveau de vie sur quinze ans, celui des noirs s'étant en revanche fortement accru.

De loin la première puissance économique et de très loin la première puissance manufacturière du continent africain, l'Afrique du Sud, pays bilingue, à majorité Afrikaaner, fut peuplée par les blancs en même temps que par les noirs habitant aujourd'hui sur le territoire.

Talonnée par la «communauté internationale» et par l'aile industrielle du pays, le gouvernement atténue sa politique de séparation des ethnies (Apartheid) ainsi le sort économique des noirs s'améliore nettement. L'Afrique du Sud, selon *Atlascio*, ne mérite pas le discrédit dont elle est l'objet même si des entraînistes irrédentistes lui font de temps à autre le pays à entreprendre des actions positives répréhensibles.

Agriculture :	**28 % de la pop. active**	**7 % du PNB**
Mines :	**6 % de la pop. active**	**15 % du PNB**
Industrie :	**25 % de la pop. active**	**33 % du PNB**
Services :	**41 % de la pop. active**	**45 % du PNB**

AFRIQUE
au 3/05/86

République. Pouvoir autoritaire. Régime de type présidentiel.

Peter Botha, Président de la République, élu pour cinq ans par un collège électoral multiracial représentant les trois chambres du Parlement, est le détenteur du pouvoir.

Parlement : Chambre de l'Assemblée : 178 membres élus pour cinq ans au suffrage universel direct et représentant l'électorat blanc.

Chambre des Représentants : 85 membres élus pour cinq ans au suffrage électoral direct et représentant l'électorat de couleur (métis).

Chambre des délégués : 45 membres élus pour cinq ans au suffrage universel direct et représentant l'électorat indien.

1814 : le pays passe sous administration britannique.

1910 : fusion des quatre provinces, Cap, Transvaal, Orange, Natal pour créer l'Union sud-africaine.

1913 : premières lois d'apartheid à l'égard des noirs.

1978 : P.W. Botha (1st) 6e Premier ministre.

Novembre 1983 : nouvelle constitution accordant certains droits aux métis et aux Indiens.

Juillet 1984 : timide participation de la communauté métisse à la vie politique du pays.

13 juin 1985 : Raid Sud Africain de nuit sur Gaborone, capitale du Botswana, qui abrite «l'African National Congress», mouvement anti-apartheid.

Avril 1986 : suppression du «pass», et début d'instauration d'une carte d'identité nationale valable pour tous les citoyens.

1983	AFRIQUE DU SUD	FRANCE
Population	32 000 000 hab.	55 200 000 hab
Superficie	1 221 037 km²	540 000 km²
Densité absolue	25 hab./km²	105 hab/km²
Cap. : Prétoria	600 000 hab.	8 700 000 hab
% Terres cultivées	12 %	32 %
Aust/an moy. pop.	600 000 hab. (2,0%)	350 000 hab (0,5%)
Langues parlées : afrikaans, anglais, dialectes.		

NB : la première agglomération du pays est Johannesburg qui compte 1,8 million d'habitants suivie par le Cap qui en compte 1,5 million.

Agriculture

L'Afrique du Sud demeure un important producteur agricole.

L'année 1983 a été frappée par une longue sécheresse. La production de céréales a diminué de moitié par rapport à 1982 (6,13 millions de tonnes contre 11,28). En 1985 la situation est redevenue normale.

Les deux principales cultures sont **le maïs** et le **blé** qui couvrent 30 % et 12 % des terres arables.

Une recette d'exportation à signaler est celle des **fruits** hors saison. Les ventes se sont élevées à 1,8 milliard de francs en 1983 soit 0,3 % du PNB.

L'élevage est important et malgré la sécheresse le cheptel n'a pas diminué. Il s'est maintenu à 50 millions de têtes (dont 32 millions d'ovins). Les échanges sont à peu près équilibrés et aux importations d'animaux sur pied correspondent les ventes de viande fraîche.

La balance agricole a enregistré un solde excédentaire de 1,18 milliard de francs en 1984, soit 0,2 % du PNB.

AGRICULTURE DE L'AFRIQUE DU SUD
(en millions de tonnes, de têtes, de m³ pour le bois)

Productions	1983	1984	1985	rang et % 84	
Bovins	12,3	12,8	12,7	19e	1,0 %
Canne à sucre	12,4	22,4	19,5	12e	2,0 %
Maïs	3,9	4,4	7,4	14e	1,0 %
Ovins	31,2	31,2	30,2	3e	3,0 %
Vin	0,86	0,80	–	8e	3,7 %

Éthiopie

PNB = 86e / 203 **PNB / hab = 197e / 203**

Baisse du niveau de vie sur quinze ans

L'Éthiopie est le pays martyr des années 80 où *«le programme de déplacement des populations risque de devenir une* **tragédie humaine de proportion historique». (Peter McPherson, directeur de l'Agence américaine pour le développement).**

L'Éthiopie communiste et pauvre, reprend à son compte l'utopie criminelle du Kampuchéa en déplaçant des millions de personnes pour leur «bien». En 1986, l'Éthiopie, l'Angola, le Mozambique, dans une moindre mesure, le Soudan et Madagascar sont les cinq pays du monde où des pervers conduisent leur pays à la famine.

Agriculture :	**80 % de la pop. active**	**49 % du PNB**
Mines :	**0 % de la pop. active**	**0 % du PNB**
Industrie :	**7 % de la pop. active**	**15 % du PNB**
Services :	**13 % de la pop. active**	**36 % du PNB**

ETHIOPIE
au 1-05-86

République. Régime autoritaire, démocratie populaire.
Le lieutenant-colonel **Mengistu Hailé Mariam,** Président du Comité pour l'organisation du Parti des travailleurs, est le détenteur du pouvoir.

1986	ÉTHIOPIE	FRANCE
Population	35 400 000 hab.	55 700 000 hab.
Superficie	1 221 900 km²	549 000 km²
Densité absolue	29 hab./km²	100 hab/km²
Cap. : Addis-Abeba	1 800 000 hab.	8 "01 000 hab.
% terres cultivées	12 %	32 %
Accl/an moy. pop.	800 000 hab. (2,5%)	250 000 hab. (0,5%)
Langues parlées : amharique, dialectes.		

NB : Selon le Président Mengistu il y aurait au 10 avril 1986, 3 millions de personnes déplacées.

1935-1936 : conquête italienne. L'Éthiopie constitue avec l'Erythrée et la Somalie l'Afrique orientale italienne.
1941 : libération de l'Éthiopie par les troupes franco-anglaises. Hailé Sélassié reprend le pouvoir.

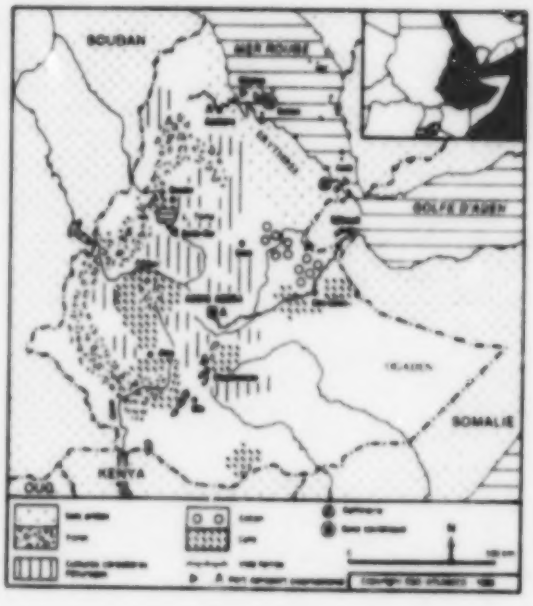
1962 : annexion de l'Erythrée.
1974 : révolution dirigée par des militaires, chute de l'empereur Hailé Sélassié. Lutte contre la Somalie à propos de l'Ogaden.
1977 : L'Éthiopie se rapproche de l'URSS.
1984-1985 : famine dans le Nord-Ouest du pays : des dizaines voire des centaines de milliers de morts de faim.

Située à l'Est du continent africain avec une ouverture sur la mer Rouge, l'Éthiopie est le troisième pays africain pour l'importance de sa population. Celle-ci se regroupe surtout sur les hauts plateaux qui occupent le centre du territoire et où se trouve la capitale Addis-Abeba.

Agriculture

L'agriculture constitue pratiquement l'unique ressource de l'Éthiopie.

Les trois premières cultures pour la surface utilisée sont le **sorgho, l'orge et le maïs** qui sont essentiellement vivrières et occupent chacune entre 10 et 15 % des terres cultivées.



Les rendements sont faibles mais sans excès. Pour le sorgho ils ont été de 1184 kg à l'hectare en 1985 (moyenne africaine : 775 kg à l'hectare). La production a atteint un million de tonnes. La production de maïs a été de 1,44 million de tonnes en 85 et celle de l'orge de 872 000 tonnes. L'amélioration est de 10 à 15 % par rapport à l'année 1981. Pour ces seules trois graminées qui occupent 40 % du sol cultivable donc prairies non comprises, l'Éthiopie fournit 1080 calories par habitant et par an. Ces chiffres, même fragiles, prouvent que le problème de la famine en Éthiopie est plus politique qu'agricole puisqu'un homme a besoin de 2200 calories par jour pour vivre.

La grande culture d'exportation du pays est le **café**. L'Éthiopie en est le cinquième producteur mondial et les exportations ont rapporté 2,3 milliards de francs en 1984, soit 6 % du PNB.

L'élevage est très important et totalisait 74 millions de têtes en 1983 soit quatre fois plus que la France par rapport à la population. Mais la comparaison s'arrête là car le rendement de ces bêtes faméliques est insignifiant. Les exportations de viande ou d'animaux sont pratiquement nulles, seuls les cuirs et peaux assurent un revenu régulier : 162 millions de francs en 1984, 1 % du PNB.

La balance agricole, grâce au café présente chaque année un solde positif alors que la famine s'installait dans le pays dès 1983. Cette année-là l'excédent agricole s'est élevé à 2 milliards de francs. Il a été de 1,6 milliard de francs en 1984.

Toutes les explications de la famine en Éthiopie, se réfèrent au mal structurel qu'est l'interdiction du commerce donc l'entrave aux échanges libres entre les individus du fait de la centralisation marxiste et au mal conjoncturel caractérisé par le détournement de l'aide aux personnes sinistrées par les pouvoirs publics éthiopiens. Ils préfèrent la vendre en URSS contre des armes et s'opposent à ce que des observateurs occidentaux puissent constater le drame des éthiopiens déplacés de force. *Le Monde* du 12 avril 1986 précise que le plan de déplacement des populations doit porter sur 30 millions de personnes jusqu'en 1990, tout en étant sceptique à l'égard de ce chiffre il est néanmoins manifeste que la communauté mondiale est confrontée à un génocide de grande envergure.

Annexe M.44

PRODUIT NATIONAL BRUT PAR HABITANT

en dollars (année de réf. 1984)

PAYS TRÈS RICHES PLUS DE 5 000 DOLLARS/AN

1er	EMIRATS ARABES UNIS	20 073	14e	DANEMARK	10 760	27e	VIERGES ILES	8 010
2e	QUATAR	20 000	15e	GUERNESEY	10 610	28e	AUTRICHE	8 000
3e	LITCHTENSTEIN	16 920	16e	FINLANDE	10 070	29e	ALLEMAGNE DEMOCRA	8 000
4e	BRUNEI	15 000	17e	PERSE	10 000	30e	PAYS BAS	8 000
5e	KOWEIT	15 000	18e	JAPON	10 000	31e	LIBYE	8 000
6e	ETATS UNIS	15 390	19e	ALLEMAGNE FEDERALE	10 000	32e	LUXEMBOURG	8 000
7e	BERMUDES	15 000	20e	BAHREIN	9 000	33e	NOUVELLE CALEDONIE	8 000
8e	SUISSE	14 170	21e	MONACO	9 000	34e	BELGIQUE	7 730
9e	CANADA	13 360	22e	ISLANDE	9 000	35e	ROYAUME UNI	7 690
10e	NORVEGE	13 200	23e	SAINT MARIN	9 000	36e	TRINITE ET TOBAGO	7 630
11e	GROENLAND	13 000	24e	ARABIE SAOUDITE	9 000	37e	NOUVELLE ZELANDE	6 770
12e	SUEDE	11 810	25e	POLYNESIE FRANÇAISE	9 190	38e	OMAN	6 730
13e	AUSTRALIE	11 000	26e	FRANCE	9 000	39e	ANDORRE	6 000

PAYS RELATIVEMENT RICHES ENTRE 5 000 et 1 500 DOLLARS/AN

41e	ISLANDE	6 960	54e	REUNION	3 130	70e	MONTSERRAT	3 350
42e	SUISSAME	6 790	55e	CHYPRE	3 130	71e	MACAO	3 290
43e	BAHAMAS	6 000	56e	CANARIS ILES	3 000	72e	GABON	3 200
44e	POLOGNE	4 370	57e	VIERGES ILES US	3 000	73e	MEXIQUE	3 140
45e	BARBADE	4 300	58e	MALTE	3 000	74e	ARGENTINE	3 060
46e	PORTO RICO	4 300	59e	VENEZUELA	3 000	75e	SYRIE	3 027
47e	ESPAGNE	4 166	60e	PORTUGAL	3 010	76e	MALAISIE	3 000
48e	SAMOA AMERICAINES	4 000	61e	GUYANE FRANÇAISE	2 870	77e	COREE DU SUD	3 000
49e	SURINAM	3 970	62e	SAINT PIERRE ET MIQ	2 800	78e	IRAK	2 000
50e	FALKLANDS	3 000	63e	AFRIQUE DU SUD	2 670	79e	PORTUGAL	1 930
51e	MARTINIQUE	3 670	64e	SEYCHELLES ILES	2 600	80e	IRAN	1 950
52e	GUADELOUPE	3 600	65e	ALGERIE	2 560	81e	PANAMA	1 950
53e	GRECE	3 310						

PAYS RELATIVEMENT PAUVRES ENTRE 1 500 ET 500 DOLLARS/AN

84e	PARAGUAY	1 490	100e	SAINT KITTS ET N.	1 190	122e	BOTSWANA	960
85e	BRESIL	1 480	109e	TURQUIE	1 140	123e	NICARAGUA	950
86e	CHILI	1 457	110e	GUATEMALA	1 130	124e	PEROU	944
87e	LIBAN	1 430	111e	JAMAIQUE	1 120	125e	DOMINIQUE	944
88e	COREE DU NORD	1 410	112e	BELIZE	1 110	126e	SALVADOR	940
89e	REP. DOMINICAINE	1 400	113e	GRENADE	1 090	127e	EGYPTE	933
90e	COSTA RICA	1 390	114e	CONGO	1 070	128e	THAILANDE	911
91e	COLOMBIE	1 340	115e	SAINTE LUCIE	1 060	129e	CUBA	910
92e	JORDANIE	1 340	116e	PACIFIQUES ILES	1 000	130e	BRAZILAND	910
93e	WALLIS ET FUTUNA	1 310	117e	MAURICE ILE	1 000	131e	ANGOLA	906
94e	NAMIBIE	1 305	118e	DJIBOUTI REPUBLIQUE	1 000	132e	ALBANIE	790
95e	MONGOLIE	1 290	119e	NIUE ILES	1 000	133e	CAMEROUN	753
96e	COOK ILES	1 190	120e	TURQUIE	990	134e	PAPOUASIE	741
97e	EQUATEUR	1 176	121e	SAINT VINCENT	980	135e	YEMEN	739

136e	HONDURAS	730
137e	COTE D'IVOIRE	697
138e	SAMOA OCCIDENTALE	690
139e	ZIMBABWE	667
140e	VANUATU	649
141e	PHILIPPINES	604
142e	YEMEN REP. POPU	594
143e	TUVALU	580
144e	ANGUILLA	570
145e	NIGERIA	560
146e	TOKELAU	560
147e	GUINEE EQUATORIALE	535
148e	MAROC	530
149e	SALOMON ILES	530
150e	YEMEN DEM. DU SUD	527

PAYS TRÈS PAUVRES MOINS DE 500 DOLLARS/AN

151e	BOLIVIE	485	169e	PAKISTAN	366	179e	CENTRAFRIQUE	336
152e	INDONESIE	460	159e	SENEGAL	353	180e	GAMBIE	333
153e	LIBERIA	460	161e	GHANA	347	181e	SOMALIE	346
154e	KIRIBATI	450	162e	GUINEE	349	182e	TOGO	334
155e	GUYANE	447	163e	HAITI	339	183e	MADAGASCAR	321
156e	MALDIVES	439	179e	SAO TOME ET PRINC	330	184e	BURUNDI	330
157e	TURKS ET CAICOS	400	171e	MAYOTTE	300	185e	INDE	321
158e	MOZAMBIQUE	390	172e	KENYA	300	186e	KAMPUCHEA	320
159e	SOUDAN	390	173e	CAP VERT	304	187e	BURUNDI	304
160e	LESOTHO	380	174e	SIERRA LEONE	300	188e	VIETNAM	300
161e	SAINTE HELENE	300	175e	CHINE	370	189e	AFGHANISTAN	300
162e	ZAIRE	377	176e	COMORES	330	190e	MALAWI	190
163e	SRI LANKA	376	177e	RWANDA	344	191e	GUINEE BISSAU	187
164e	MAURITANIE	375	178e	BENIN	336	192e	TANZANIE	187

152e	NIGER	186
154e	BIRMANIE	160
155e	NEPAL	155
156e	BURKINA FASO	143
157e	ETHIOPIE	136
158e	BHOUTAN	133
159e	MALI	130
200e	BANGLADESH	126
201e	ZAIRE	109
202e	LAOS	76
202e	TCHAD	76

Tiré de : Atlaseco 1988, publié par les éditions SGB, Paris, 1987, p. 15, 23 et 238. Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions SGB.

Comment vivre avec moins de deux cents dollars par année

Dans son livre intitulé **The Great Ascent**, le célèbre érudit Robert L. Heilbroner fait appel à une technique simple mais des plus efficaces pour faire comprendre ce que cela peut signifier de vivre avec un revenu de 150 $ à 200 $ par année. Au départ, il prend une famille canadienne typique ayant un revenu de 8 000 $ à 9 000 $ par année et vivant dans une petite maison de banlieue. Puis, il transforme cette maison et la vie de ses habitants de façon à obtenir une scène typique de la vaste zone des «moins de 200 $» de la planète.

1. Enlevez les meubles à l'exception de quelques vieilles couvertures, d'une table de cuisine et d'une chaise.

2. Enlevez tous les vêtements, à l'exception de la plus vieille robe ou du plus vieux complet de chacun des membres de la famille, ainsi que d'une chemise ou d'une blouse. Laissez une paire de chaussures pour un des membres de la famille.

3. Videz le garde-manger et le réfrigérateur en ne laissant qu'un petit sac de farine, un peu de sucre et de sel, quelques pommes de terre moisies pour le repas du soir, une poignée d'oignons et un plat de fèves sèches.

4. Démontez la salle de bain, coupez l'eau et retirez le câblage électrique.

5. Enlevez la maison et déménagez la famille dans une cabane à outils.

6. Enlevez toutes les autres maisons du voisinage et mettez à la place un bidonville.

7. Annulez tous les abonnements aux journaux, magazines et clubs de lecture. Ce n'est pas une grande perte puisque la famille est analphabète.

8. Ne laissez qu'un petit poste de radio pour tout le bidonville.

9. Déménagez la clinique ou l'hôpital le plus proche à une distance de 10 milles et remplacez le médecin par une sage-femme.

10. Jetez les carnets de banque, les certificats d'actions et de régimes de retraite et les polices d'assurance. Laissez pour toute fortune à la famille une somme de 5 $ en espèces.

11. Donnez au chef de famille trois âcres en location à cultiver. Il devra en tirer des récoltes d'une valeur de 300 $, dont un tiers ira au propriétaire et un dixième au prêteur local.

12. Retranchez 20 à 30 ans de votre espérance de vie.

Avec la permission de **Développement et paix**

Pourquoi la pauvreté ?

Classez les causes de la pauvreté de la plus importante à la moins importante, en les numérotant de 1 à 15.

	CLASSEMENT PERSONNEL	CLASSEMENT DU SOUS-GROUPE
Terre peu fertile et ressources naturelles limitées		
Manque d'éducation		
Politiques et habitudes de commerce international		
Sentiments d'apathie et de désespoir		
Domination et exploitation par d'autres		
Passé colonial		
Indifférence des autres pays		
Surpopulation		
Faim		
Concentration des richesses et du pouvoir entre les mains de quelques personnes privilégiées		
Tributaire d'autres pays		

Manque d'emplois	☐	☐
Manque d'initiative personnelle	☐	☐
Structure économique capitaliste (orientée vers les profits)	☐	☐
Troubles sociaux causés par des révolutions	☐	☐

Comme un million de gens

Il est né un jour de printemps.
Il était le septième enfant
D'une famille d'ouvriers
N'ayant pas peur de travailler.
Comme un million de gens
Ils ont grandi dans un quartier
Où il fallait pour subsister
Serrer les dents et les poings fermer.

Autour de lui, y avait plus petits et plus grands,
Des hommes semblables en dedans;
En mangeant un morceau de pain,
Il avait vu que son voisin
Avait quelque chose sur le sien
Qu'il aurait bien aimé goûter.
Comme un million de gens
Il a cessé d'étudier
Car il fallait pour mieux manger
Serrer les dents et travailler

Puis un jour il a rencontré
Une femme qu'il a mariée
Sans pour cela se demander
Si du moins il pouvait l'aimer.
Comme un million de gens
Ils ont vieilli dans leur quartier
Et leurs enfants pour subsister
Serrent les dents les poings fermés.

Comme un million de gens
Qui pourraient se rassembler
Pour être beaucoup moins exploités
Et beaucoup plus communiquer
Se dinstinguer, se raisonner
S'émanciper
Se libérer, s'administrer
Se décaver, s'équilibrer
S'évaporer
S'évoluer, se posséder.

Claude Dubois. Éditions SMCL Inc., Boucherville.
Reproduit avec l'autorisation des éditions SMCL.

Sondage sur les attitudes

	VRAI	FAUX
1. La nourriture que je consomme n'a vraiment pas de relation avec la famine dans les pays en voie de développement.	☐	☐
2. Les gens ont faim parce qu'il n'y a pas assez de nourriture.	☐	☐
3. La plupart des Canadiens ont une idée précise du mode de vie des Africains.	☐	☐
4. Si les nations pauvres adoptaient les systèmes politiques et économiques du capitalisme et de la démocratie, elles se développeraient plus rapidement.	☐	☐
5. Le Canada devrait accorder plus d'aide alimentaire aux pays pauvres.	☐	☐
6. Si les nations pauvres adoptaient l'économie socialiste et le système politique de la Chine, elles se développeraient plus rapidement.	☐	☐
7. Les gens n'ont pas assez à manger parce qu'ils ne veulent pas travailler.	☐	☐

8. Écrivez les cinq (5) premiers mots qui vous viennent à l'esprit lorsque vous entendez le mot «faim».

_____

_____

9. Les problèmes majeurs du monde pour le reste de ce siècle seront : (choisissez-en 3)

pénurie d'aliments	inflation	crise de l'énergie
pollution	maladies	guerres
course aux armements	surpopulation	taudis urbains
choc du futur	chômage	élargissement de l'écart entre riches et pauvres
		autre

10. Relevez les deux énoncés qui se rapprochent le plus de votre façon de penser.

a) Le problème de la famine dans le monde est si énorme et complexe que je ne vois pas comment ma vie ou mes efforts feront vraiment une différence.

b) Le problème de la famine dans le monde est mon problème, puisque mon avenir est relié à celui des autres êtres humains.

c) Le problème de la famine dans le monde peut être résolu, et ma responsabilité est de faire tout ce qui est possible afin que les gens et les gouvernements mettent les solutions en pratique.

d) Le problème de la famine dans le monde est si urgent que j'ai hâte d'apprendre tout ce que je dois savoir, avant d'agir pour combattre la famine.

e) Le problème de la famine dans le monde est surtout le problème d'autres pays et il aura très peu d'effet sur ma vie, en tant que Canadien.

f) Le problème de la famine dans le monde est mon problème, puisque mon mode de vie, et celui des personnes qui m'entourent, peut aider à remédier à la famine.

11. Dans un effort pour surmonter la pauvreté et la famine dans le monde, quel objectif est d'après vous accessible avant l'an 2000 ?

a) Distribution équitable de la richesse et des ressources parmi la population du globe.

b) Atteindre un standard minimum d'alimentation et de mode de vie, nécessaire pour assurer une vie tolérable à toute la population du globe.

c) Continuer à enrayer la famine de masse par les programmes d'aide d'urgence, mais ne pas s'attendre à «régler» le problème de la famine dans le monde.

d) Faire tout ce qui est raisonnablement possible, mais s'attendre à ce que des millions de personnes meurent de faim dans un avenir rapproché.

e) Autre; précisez.

La faim dans le monde — Pourquoi ?

Éléments d'information sur la faim

1. Les besoins alimentaires essentiels

L'être humain a besoin, pour vivre, d'ingérer quotidiennement un certain nombre d'éléments essentiels, en quantités variables selon les époques de sa vie. Les données suivantes ont fait l'objet de l'approbation par des comités conjoints d'experts de la FAO (Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture) et de l'OMS (Organisation mondiale de la santé).

a) Le nombre moyen de calories à absorber par jour se répartit ainsi :

- Enfants :
  . 1 an : 820 calories
  . 7 à 9 ans : 2 190 calories

- Adolescents :
  . garçon : 2 900 calories
  . fille : 2 480 calories

2. Les inégalités alimentaires

Dans les pays en développement, la moyenne d'ingestion calorifique quotidienne des adultes (autres que ceux bien nantis vivant dans des grandes villes) est inférieure à 2 000 calories et parfois même à 1 500 calories. Une étude de la carte élaborée par la FAO et l'OMS permet de constater que la majorité (plus de 70 %) de la population mondiale ne peut satisfaire les besoins alimentaires essentiels.

De plus, pour les populations de ces pays, le niveau d'absorption quotidienne de protéines est d'environ 40 grammes, ce qui ne représente que le double du minimum absolu (20 grammes par jour pour un adulte) mais moins de la moitié de la norme occidentale maximale.

3. Les conséquences de la faim

Chez les adultes, les effets de la malnutrition ne sont pas toujours apparents et s'expriment de façon indirecte : moindre résistance aux infections (ex. : à la tuberculose, aux maladies parasitaires), apathie, etc.

Chez l'enfant, les répercussions de la faim sont considérables sur son développement organique et sur l'évolution de son cerveau. Pour lui, la malnutrition commence avant sa naissance parce qu'il reçoit trop peu d'éléments nutritifs durant sa vie intra-utérine.

La malnutrition se manifeste de plusieurs façons; les maladies les plus fréquentes sont le Kwashiorkor (carence grave de protéines), le marasme (déficit calorique grave), la malnutrition protéino-énergétique (association des deux premières insuffisances auxquelles s'ajoutent des carences en vitamines ou en divers oligo-éléments) et la malnutrition modérée.

Aux différentes déficiences de calories et de protéines s'ajoutent des carences de sels minéraux : anémie (fer), goître endémique (iode) et des carences vitaminiques; béri-béri

(thiamine), scorbut (vitamine C), lésions oculaires et cécité (vitamine A) et rachitisme (vitamine D).

4. Quelques données relatives à la sous-alimentation dans le monde et à ses effets

Selon des estimations fournies par la FAO, l'OMS et l'Unicef (Fonds des Nations unies pour l'enfance), quelque 450 à 500 millions de personnes, dans le monde, sont sous-alimentées de manière chronique. En 1979, quelque cinquante millions d'hommes, de femmes et d'enfants seraient morts de faim. Selon la FAO, le quart environ de la population des pays en développement à économie de marché est sous-alimenté.

Chaque année, sur les 125 millions d'enfants qui naissent dans le monde, environ 21 millions sont hypotrophiques (ceux dont le poids est inférieur à 2 500 grammes) et pour 95 %, ces derniers naissent dans les pays en développement. Le taux de mortalité de ces enfants serait de vingt fois supérieur à celui des autres nouveau-nés.

5. Augmentation de la famine et de la malnutrition

Causes :

- concentration des terres dans les mains de quelques grands propriétaires et multinationales;
- spécialisation de la culture en vue de l'exportation au détriment des cultures vivrières;
- appauvrissement des sols à cause de la spécialisation;
- manque de techniques d'irrigation, de machineries agricoles, de semences, etc.;
- destruction des récoltes par les guerres;
- incapacité de semer et de récolter à cause des guerres.

6. Augmentation de la pauvreté

Causes :

- besoins de devises étrangères pour l'importation de denrées nécessaires à la survie;
- prix des exportations fixé par le marché international;
- importation de la technologie souvent mal adaptée à l'environnement;
- importation de capitaux.

Quelques préjugés à réfuter :

— «S'ils arrêtaient d'avoir des enfants.»

Une baisse du taux de fécondité ne remédierait que partiellement à la crise alimentaire. Les problèmes ne seraient pas éliminés pour autant. Les solutions résident dans l'amélioration des conditions de vie et par un développement plus rationnel des ressources, du commerce, de l'éducation et de la santé.

— «Il y a toujours eu des famines dues aux sécheresses et aux inondations.»

Il est vrai que certains pays sont beaucoup touchés par des sécheresses ou des inondations, mais ce sont leurs faibles disponibilités alimentaires qui les rendent vulnérables aux problèmes d'alimentation lors de ces catastrophes; la faim et la malnutrition persistent même pendant les années de bonnes récoltes.

— «Le petit paysan ne sait pas cultiver.»

Comment expliquer la faible productivité de l'agriculture dans les pays en développement ? Soulignons d'abord que dans 83 pays pauvres, 3 % des propriétaires terriens possèdent 80 % de la terre, tout en étant moins productifs. De plus, ils occupent les meilleures terres, les plus fertiles et les moins accidentées. Beaucoup de leurs vastes domaines sont sous-exploités ou pas exploités du tout.

— «Les pays qui souffrent de la faim sont surpeuplés.»

Il y a surpopulation quand il y a déséquilibre entre les ressources disponibles, y compris la nourriture, et le nombre de personnes désireuses de les consommer.

La plupart des gens pensent que le volume de la production alimentaire mondiale est suffisant pour couvrir tous les besoins. Ce qui fait que le problème, ce n'est pas la quantité disponible mais l'inégalité d'accès à cette production. Qui donc consomme les ressources disponibles ? Les nations riches, qui représentent environ le quart de la population mondiale, s'approprient les deux tiers de la production alimentaire du globe, leurs animaux consomment plus du tiers de la récolte mondiale céréalière.

7. Que faire ?

La solution aux problèmes de la faim dans les pays pauvres ne réside pas dans l'aide alimentaire permanente. Ce type d'aide devrait être réservée uniquement aux cas d'urgence et elle devrait alors être massive, généreuse et rapide.

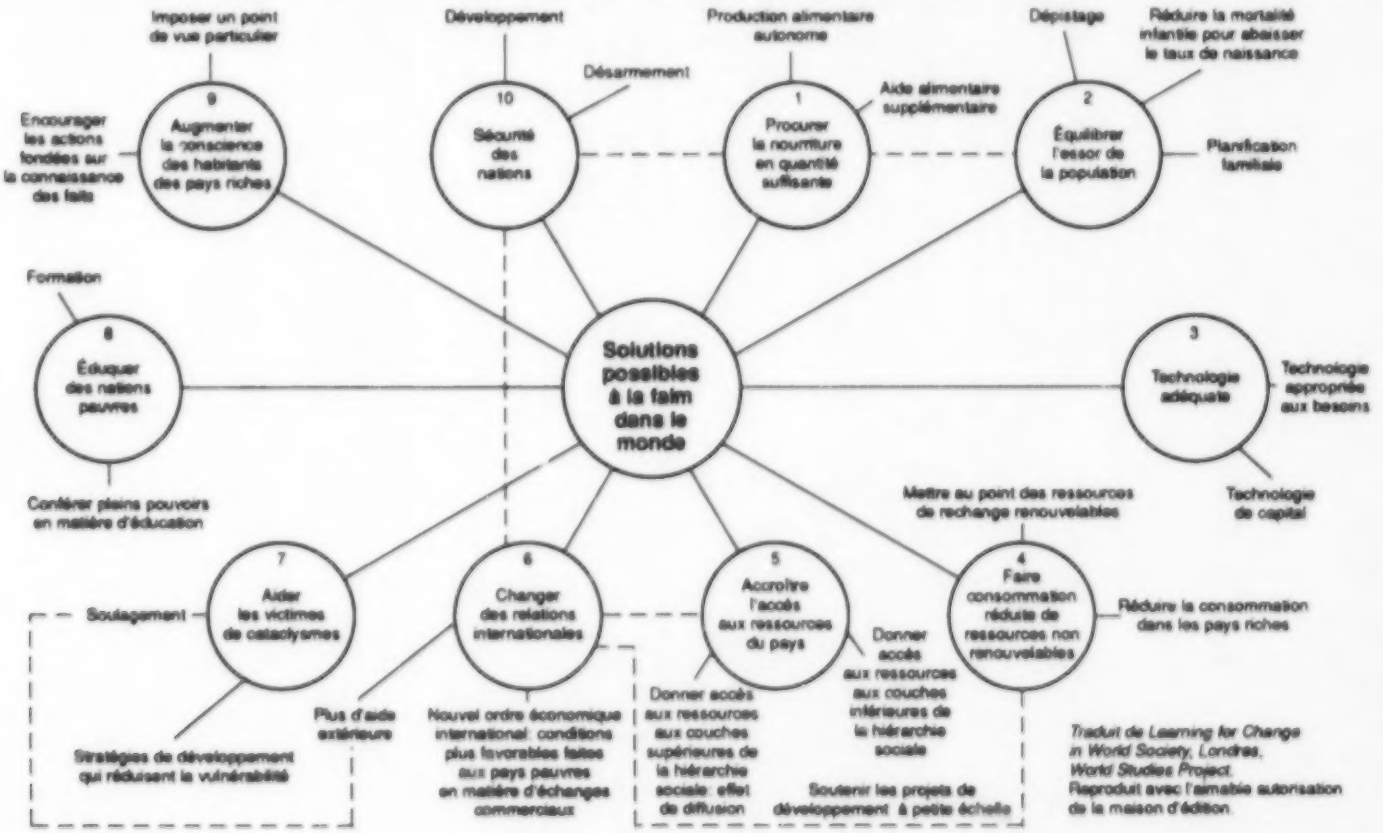
Il faut éviter les solutions qui s'institutionnalisent et qui permettent de renforcer la domination et la dépendance et de décourager le développement de la production locale.

Il faut permettre aux pays visés de mettre en place un vaste éventail d'interventions qui assurent leur développement : action sur le milieu agricole par l'encouragement de certains types de cultures et d'élevage, approvisionnement en eau, en semence, accès à l'information, construction de routes...

D'après Claire Brisset. «Un scandale mondial, les maladies de la faim», **Le monde diplomatique**, mai 1983.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Monde**.

Les causes possibles de la pauvreté et de la faim dans le monde

1. Pénurie de nourriture
2. Surpopulation
3. Technologie inadéquate
4. Surconsommation de ressources non renouvelables
5. Inégalité d'accès aux ressources
6. Politiques économiques défavorables
7. Désastres naturels
8. Éducation déficiente dans les pays pauvres
9. Manque d'intérêt ou éducation déficiente dans les pays riches
10. Course à l'armement (militarisme)



Traduit de Learning for Change in World Society, Londres, *World Studies Project*. Reproduit avec l'aimable autorisation de la maison d'édition.

La planète des mal-aimés

Un changement dans les méthodes d'aide
au Tiers-Monde pourrait sauver la moitié des
15 millions d'enfants qui périssent annuellement.

L'humanité n'aime pas ses enfants. Sur les 1,6 milliard d'enfants de moins de 15 ans que compte la planète, 343 millions, affamés d'une Afrique parcheminée, orphelins des guerres asiatiques, enfants abandonnés de mégacités sud-américaines, connaissent la terrible misère du sous-développement. Le cinquième des enfants du monde souffrent de malnutrition et grossissent chaque année la cohorte de ceux qui meurent avant d'avoir vraiment vécu.

Au Canada, la mortalité infantile n'atteint pas 0,1 % au cours de la première année de vie. Au Mali, la sécheresse, sur 100 bébés, en tue 18! L'UNICEF, le Fonds des Nations unies pour l'enfance, rapporte que 15 millions d'enfants meurent ainsi chaque année avant d'avoir atteint l'âge de cinq ans. Pour ceux qui survivent, l'avenir est misérable : la malnutrition généralisée paralyse le développement des corps et des cerveaux; la carence de vitamine A, résultat d'une alimentation déficiente, rend aveugles 250 000 enfants par année.

Derrière ces chiffres accablants se profile cependant un nouvel espoir. Dans le dernier rapport, **La situation des enfants dans le monde**, l'UNICEF affirme que la révolution dans les méthodes d'aide dans le Tiers-Monde — basée sur des moyens simples peu coûteux, efficaces — pourrait sauver 7,5 millions d'enfants par année, soit la moitié de ceux qui périssent.

Un programme universel d'immunisation contre la rougeole, le tétanos, la coqueluche, la diphtérie et la polio pourrait par exemple éradiquer complètement les maladies qui tuent 3,5 millions d'enfants annuellement. Et une nouvelle technique, la réhydratation orale — qui consiste à administrer une solution d'eau salée et sucrée — pourrait neutraliser les effets terribles de la déshydratation qui accompagne la dysenterie et fait mourir jusqu'à quatre millions d'enfants par année. Une condition : éduquer les parents et leur apprendre à reconnaître les premiers signes de ces maladies souvent faciles à guérir.

De plus, l'UNICEF évalue à un million par année le nombre d'enfants sauvés par ses programmes d'immunisation.

Plus de 40 pays, comptant les deux tiers de tous les enfants du Tiers-Monde, ont promis de compléter leurs programmes d'immunisation dès 1990. Dans certains, les résultats ont été spectaculaires : depuis l'instauration d'une journée nationale du vaccin, en 1980, le Brésil a considérablement réduit la poliomyélite; le nombre d'enfants atteints annuellement est tombé de 2 000 à 40 par année; 80 % des petits Brésiliens sont désormais protégés contre la rougeole contre 58 % il y a dix ans; et 67 % le sont aussi contre la diphtérie, la coqueluche et le tétanos. Il y a longtemps que toutes ces maladies ont été à peu près éliminées en Occident. Ainsi, la coqueluche, qui tue 600 000 enfants par année dans le Tiers-Monde, n'en a pas enlevé un seul au Canada en 1983. Or, si l'on s'en tient à la description horrible que l'on trouve dans le rapport de l'UNICEF, il s'agit d'une des morts les plus atroces que l'on puisse imaginer.

Un nombre à peu près égal d'enfants sont sauvés par la réhydratation orale, une méthode simple et peu coûteuse de remplacer les fluides corporels perdus par la dysenterie, causée par des bactéries présentes dans l'eau. On a déjà distribué plus de 170 millions de sachets de sel que les parents peuvent mélanger à l'eau. En Égypte, où la déshydratation emporte 80 000 enfants chaque année, une campagne commencée en 1983 dans plus de 4 000 cliniques a permis de réduire de 30 % le taux de mortalité dans une ville comme Alexandrie. Quand la

campagne se terminera en 1987, le taux de mortalité infantile sera tombé de 100 décès pour 1 000 naissances à 75.

On enseigne aussi aux volontaires et autres «médecins aux pieds nus» comment protéger les enfants contre la malnutrition en ajoutant à leur régime des aliments à haute teneur en énergie, comme de l'huile, des graisses animales ou des légumineuses. Et de plus en plus, l'allaitement naturel remplace les «formules», succédanés artificiels du lait.

L'emploi de ces auxiliaires volontaires se répand dans plusieurs pays. Ainsi, en Indonésie, c'est près d'un million d'entre eux, appelés kaders, que l'on trouve dans 40 000 des 67 000 villages du pays. En Thaïlande, 500 000 volontaires dispensent des soins de base à 95 % des 56 000 villages. Et la **Situation des enfants dans le monde** propose au reste de la planète d'imiter ces exemples :

«Les connaissances actuelles offrent pour la première fois la possibilité de fournir une protection de base minimale à la vie et à la croissance des enfants du monde entier, et cela à très peu de frais et en très peu de temps... Si cette occasion est mise à profit, alors les années à venir pourraient voir la réalisation de l'un des plus grands objectifs que l'humanité se soit jamais fixé : une protection de base de la vie, de la santé et du développement normal de tous ces enfants.»

Mais dans l'état actuel des choses, même si les prévisions les plus optimistes de l'UNICEF se réalisaient, 7,5 millions d'enfants de moins de cinq ans vont mourir cette année! Et ce qui attend les survivants n'est guère plus gai. Les aléas de la géographie condamnent les pays du Tiers-Monde à des désastres naturels : la sécheresse et la famine resserrent ainsi leur étau sur une Afrique moribonde, le Sahara continuant sa marche inexorable vers le sud. Les tremblements de terre et les éruptions volcaniques frappent généralement au sud, comme au Mexique et en Colombie l'an dernier...

Et la guerre, surtout, qui n'épargne pas les enfants, est endémique dans les régions sous-développées. Des 120 pays en voie de développement, 43 sont actuellement ensanglantés par des combats! Chez les petits Libanais élevés au coeur d'une guerre civile qui dure depuis 1975, les psychologues observent aujourd'hui des symptômes de dépression chronique et l'incapacité de se concentrer. Au Salvador où la guérilla et l'armée s'affrontent depuis cinq ans, 200 000 orphelins errent, hantés par des visions de torture et de massacre de leurs familles.

Mais de tous les maux qui affligent le Tiers-Monde, l'écrasante et immuable pauvreté est sans doute le pire. Des «favelas» misérables du Brésil aux villages d'Afrique équatoriale rongés par la malaria, le manque d'eau, de nourriture et de médicaments affecte en permanence un enfant sur quatre. En Afrique rurale, des populations entières vivotent sur des terres qui se transforment rapidement en déserts. En Asie, la division du patrimoine entre de trop nombreux héritiers a transformé les terres en minuscules parcelles insuffisantes pour l'agriculture vivrière. L'exode des paysans vient donc grossir les bidonvilles de la planète, de Bombay à Mexico. Cette urbanisation crée une armée de chômeurs. À Nairobi, au Kenya, une population urbaine d'un million d'habitants s'enfle au rythme de 7 % par année. Le tiers des maisons sont de simples abris de carton couverts de feuilles de plastique.

Dépourvus de services sanitaires et d'eau courante, ces bidonvilles sont les foyers d'une malnutrition qui se transmet directement de la mère à l'enfant pendant la grossesse. Le cycle se reproduit à chaque génération et commence à affecter l'ensemble de la population. Au Brésil, par exemple, la moitié des hommes sont considérés comme inaptes au service militaire! Ils sont physiquement handicapés, résultat d'une sous-alimentation éprouvée dès le sein maternel. Dans la région très pauvre du Nordeste, les enfants mesurent en moyenne 10 cm de moins que ceux de la riche Sao Paulo. «Nous sommes en train de créer une race d'idiots», dit un médecin brésilien, le docteur Frederico Augusto de Lima de Silva, de l'hôpital Alberto Sabin, de Fortaleza.

«Des êtres dépourvus de la moindre capacité intellectuelle. L'apport de protéines pendant la grossesse est vital. Nous appelons ces enfants «abestados» — abétis — parce qu'ils ne pourront jamais apprendre à lire ni à écrire et seront condamnés à la délinquance et à la prostitution urbaines.»

En fait, de nombreux enfants suivent déjà les traces de leurs parents. «Les prostituées envoient leurs filles dans la rue pendant qu'elles travaillent la nuit!» dit Anne-Brit Nippierd, travailleuse sociale de Nairobi. «Les filles commencent à se prostituer dès l'âge de 10 ans. On s'attend à ce qu'elles rapportent de l'argent à la maison, et on ne leur pose pas de questions.»

D'autres enfants se tournent vers le crime. Tous font partie de cette marée grandissante de gamins qui vivent dans les rues du Tiers-Monde. En Amérique du Sud et dans les Antilles seulement, 40 millions d'enfants passent le plus clair de leur temps dans la rue. Des dizaines de millions d'autres travaillent. Ils sont porteurs d'eau, cireurs de chaussures, vendent des bibelots aux touristes. Les conditions sont souvent inhumaines. Récemment, en Inde, 27 garçons de 5 à 10 ans furent découverts dans l'État de l'Uttar Pradesh où ils travaillaient 20 heures par jour sans salaire à tisser des tapis, sous les ordres d'un contremaître qui les battait. En Inde, des parents donnent leurs enfants en garantie d'emprunts! Au Kenya, ils les envoient travailler comme domestiques à la ville pour moins de trois dollars par jour.

Les programmes médicaux ne peuvent résoudre le problème fondamental du Tiers-Monde : trop de gens se disputant trop peu de ressources. Et tandis que ces pays étouffent sous une dette combinée de 1 000 milliards de dollars, les démographes prévoient un doublement de la population mondiale d'ici le milieu du siècle prochain. L'amélioration de la santé et le déclin de la mortalité infantile peuvent cependant susciter une baisse de fécondité, les parents se contentant alors d'une famille moins nombreuse. Le rapport de l'UNICEF indique que la Chine, le Sri Lanka, le Costa Rica et la Corée du Sud ont tous réussi à diminuer leur natalité.

Les coopérants du Tiers-Monde affirment qu'une restructuration fondamentale de l'économie mondiale est ultimement nécessaire. En attendant, des problèmes monumentaux persistent. Et les vautours continuent de tournoyer au-dessus des rues de Fortaleza, au Brésil, où une nuée de bambins fouillent les montagnes d'immondices, à la recherche de quelque chose de cosmestible. Pour eux comme pour des millions d'enfants du Tiers-Monde, l'aide, si elle se matérialise un jour, pourrait bien arriver trop tard.

Article de Peter Kopvillem tiré de la revue **L'Actualité**, avril 1986, vol. 12, n° 4, pages 60 à 63.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **L'Actualité**

Des millions d'Américains manifestent contre la faim

WASHINGTON (AFP) — Plusieurs millions d'Américains, dont le président Ronald Reagan, se sont portés hier au secours de leurs compatriotes souffrant de la faim ou sans-abri, en se donnant la main de l'Atlantique au Pacifique dans la plus grande «chaîne humaine» jamais réalisée, s'étendant de New York à Los Angeles sur 6 500 km.

À travers 16 États et 556 villes, près de quatre millions de personnes, selon les chaînes de télévision, ont répondu à l'appel des organisations de «Mains à travers l'Amérique» («Hands Across America») pour chanter trois chansons — le très célèbre «We are the World», «American the Beautiful» et «Hands Across America», en balançant les bras en cadence.

Une foule énorme à laquelle s'étaient mêlées de nombreuses célébrités, s'était rassemblée à Battery Park, près de la statue de la Liberté à New York, comme à Los Angeles à l'autre extrémité de la chaîne. À New York, M. Harry Belafonte, un des organisateurs du projet, était assailli par la foule, comme Yoko Ono ou Lisa Minelli. Non loin, l'archevêque de New York, John O'Connor, arborait un splendide blouson «Hands Across America» par-dessus sa soutane.

La chaîne n'a pas été ininterrompue, comme l'espérait à l'origine ses organisateurs, le mouvement «USA for Africa», qui attendait entre 5 et 6 millions de personnes pour recueillir plus de 50 millions $ US. Chaque maillon de la chaîne a déboursé un minimum de 10 $. Coca Cola est l'une des plus généreuses des quelque 1 000 compagnies qui ont fourni 12 des 14 millions de dollars nécessaires à l'organisation.

«Mais nous avons déjà gagné», a expliqué M. Ken Kragen, l'un des responsables de l'organisation.

Tiré du journal **La Presse**, lundi 26 mai 1986, page 8.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

La crise des céréales — La famine sévit et le blé moisit

BRUXELLES — (AFP) — Les échanges mondiaux de céréales sont plongés dans une crise d'un caractère sans précédent, qui ne pourrait être résolue que par un changement radical d'attitude des grands exportateurs mondiaux.

Les principaux acteurs de cette crise sont tombés d'accord sur ce constat au bout de trois jours de débats cette semaine à Bruxelles, au cours d'une conférence internationale sur le commerce des céréales, mais ils ont nettement divergé sur les moyens à mettre en oeuvre.

Des milliards de dollars sont injectés chaque année dans la production de céréales, élément clé de l'alimentation humaine. Elle dégage des surplus records, contrairement aux déficits enregistrés auparavant dans l'histoire, tandis que les clients solvables se raréfient.

«Des enfants souffrent de la faim dans certaines régions du monde, tandis que dans d'autres, de la nourriture est produite uniquement pour alimenter les entrepôts gouvernementaux», a déclaré M. Michel Fribourg, président de la grande firme américaine de négoce de céréales Continental Grain, soulignant ainsi la profonde maladie des échanges mondiaux de ces denrées.

«La situation échappe à toute rationalité et à toute logique économique», a estimé le sous-secrétaire argentin à l'agriculture, M. Luis Enrique Jaimes.

Les pays industrialisés ont réussi depuis quelques décennies à assurer leur sécurité alimentaire et à soutenir les revenus de leurs paysans. C'est notamment le cas de la Communauté européenne, importatrice dans les années 60 et qui, aujourd'hui, inonde le marché de céréales hautement subventionnées.

Le marché mondial, détenu par les États-Unis, le Canada, la CEE, l'Argentine et l'Australie, a doublé dans les années 70, passant de 50 millions de tonnes par an à 100 millions de tonnes, mais stagne depuis 1981 et les cours s'effondrent.

Ainsi M. Philippe Neeser, représentant les producteurs de blé français, a estimé que la politique des États-Unis consistant à diminuer brutalement les subventions va chasser encore des centaines de milliers de fermiers de leurs terres, ce qui serait impensable, selon lui, en Europe.

Tiré du journal **La Presse**, dimanche 25 mai 1986, page 12.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

Mon frère

Sur un sentier raide et pierreux
j'ai rencontré une petite fille
qui portait sur le dos son jeune frère.

— Mon enfant, lui dis-je,
tu portes un lourd fardeau.
Elle me regarda et dit :
— Ce n'est pas un fardeau,
Monsieur, c'est mon frère!

Je restais interdit. Le mot de cette enfant
s'est gravé dans mon coeur.
Et quand la peine des Hommes m'accable,
que tout courage me quitte,
le mot de l'enfant me rappelle :
«Ce n'est pas un fardeau que tu portes,
c'est ton frère.»

Extrait de «L'Arc-en-ciel».
Tiré de **Que fais-tu de ton frère ?**, Collectif ACAT — c/ Librairie Arthème Fayard, Le Sarment, Paris, 1987.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la librairie Arthème Fayard.

Le poids de rien

— Dis-moi combien pèse un flocon de neige, demande la mésange charbonnière à la colombe.
— Rien d'autre que rien, fut la réponse.
Et la mésange raconta alors à la colombe une histoire :
— J'étais sur la branche d'un sapin quand il se mit à neiger. Pas une tempête, non, juste comme un rêve, doucement, sans violence. Comme je n'avais rien de mieux à faire, je commençai à compter les flocons qui tombaient sur la branche où je me tenais.
Il en tomba 3 751 952.
Lorsque le 3 751 953e tomba sur la branche — rien d'autre que rien, comme tu l'as dit — celle-ci cassa.
Sur ce, la mésange s'envola. La colombe, une autorité en matière de paix depuis l'époque d'un certain Noé, réfléchit un moment et se dit finalement :
«Peut-être ne manque-t-il plus qu'une personne pour que tout bascule et que le monde vive en paix.»

Tiré de **Que fais-tu de ton frère ?**, Collectif ACAT — c/ Librairie Arthème Fayard, Le Sarment, Paris, 1987.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la librairie Arthème Fayard.

Ma chanson, ta chanson

On parle souvent du cercle de la pauvreté, pour indiquer que la pauvreté engendre la pauvreté. Mais ne se reproduit que ce qui vit. La pauvreté est avant tout un cercle de vie et de pensée. Comme la richesse, qui tend elle aussi à se reproduire, mais qui est d'abord un mode de vie. Les deux cercles pourtant ne sont guère comparables. Le cercle de la pauvreté est parfois espoir, sinon pour soi, au moins pour ceux qui grandissent. Mais il est souvent misère. Il suffit que l'économie aille un peu plus mal. Le cercle de la richesse lui non plus n'est pas parfait. En période difficile, il peut devenir gêne. Et en tout temps, ses marques sont celles de l'ennui et du sentiment d'inutilité. C'est pour cela sans doute que ceux qui habitent l'un de ces deux cercles comprennent si mal ceux qui sont dans l'autre et que chacun trouve à se plaindre et à redire du voisin. Quand on compare richesse et pauvreté, on compare ce qui n'offre guère de points de similitude. Peut-être riches et pauvres ne sont-ils pas faits pour se comprendre. Car le cercle de la richesse et celui de la pauvreté sont plus que dissemblables. Ils sont opposés, comme les meules de fer et d'airain d'un même moulin, qui est celui de l'histoire. Depuis toujours, en effet, la pauvreté est opprimée par la richesse. C'était vrai quand tout un peuple faisait vivre une poignée de nobles et sacrifiait ses enfants pour procurer au roi sa gloire militaire. Est-ce moins vrai aujourd'hui, à la mesure de la planète ? Et la pauvreté, pour continuer de tourner, pose ses exigences. Des partages s'imposent, rarement volontaires, jamais agréables. L'espoir même du pauvre est mené pour le riche. Enchaînées l'une à l'autre, richesse et pauvreté s'ignorent obstinément. Reconnaître l'initiative et l'organisation de la richesse, c'est déjà pactiser avec l'oppresseur. Et l'éloge de la pauvreté est encore plus dangereux, car ce peut être une façon de s'en accommoder. Jusqu'ici, cependant, aucun pays qui n'ait été bâti sur la pauvreté, celle du travail et celle de la génération. En sorte que c'est simple justice que le sort des pauvres s'améliore à mesure que s'accroît sa prospérité. Et la pire erreur, ce serait de se départir de cette pauvreté dans la mesure où elle est patience et générosité. Car la richesse qui ne pense qu'à elle-même aboutit vite à cette pauvreté qui est la dénatalité des pays riches. Sans doute, il est toujours aussi urgent de briser le cercle de la pauvreté. Mais il serait fatal de le remplacer par celui de la richesse. Il existe aujourd'hui des espoirs raisonnables de changement. Mais faut-il pour autant que ce ne soit que des espoirs de richesse ? Comme si les pauvres ne savaient pas aimer ou que les riches avaient l'apanage du bonheur.

Article de Paul-Eugène Chabot, tiré de la revue **RND**, n° 7, juillet-août 1986, page 14.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Notre-Dame**.

Points de vue

Pour chaque déclaration, les élèves indiqueront s'ils sont D'ACCORD, PAS D'ACCORD ou INDÉCIS.

	D'accord	Pas d'accord	Indécis
1. Une société civilisée doit s'occuper de ses pauvres, de ses malades, de ses personnes âgées, handicapées, ou trop jeunes pour travailler.	☐	☐	☐
2. Les personnes qui reçoivent des prestations d'aide sociale et qui sont capables de travailler devraient être forcées à le faire.	☐	☐	☐
3. Il arrive que des gens quittent les régions les plus pauvres du Canada pour recevoir des prestations d'aide sociale plus substantielles dans les régions les plus riches.	☐	☐	☐
4. Soixante pour cent des assistés sociaux peuvent être considérés comme des «paresseux» qui ne veulent pas travailler.	☐	☐	☐
5. La plupart des pauvres vivent dans les grandes villes.	☐	☐	☐
6. En général, les pauvres n'aiment pas leurs enfants autant que les personnes de la classe moyenne.	☐	☐	☐
7. Habituellement, les pauvres ont autant de possibilités que tout le monde, mais ils ne veulent pas en profiter.	☐	☐	☐

	D'accord	Pas d'accord	Indécis
8. La plupart des pauvres ne souffrent pas d'être mal logés, au chômage, ou assistés sociaux, puisqu'ils en ont l'habitude.	☐	☐	☐
9. La meilleure définition de la pauvreté est probablement le manque d'argent.	☐	☐	☐
10. Le gouvernement fédéral dépense actuellement assez d'argent pour combattre la pauvreté.	☐	☐	☐
11. Les gens exagèrent le degré de pauvreté de ce pays. De nos jours, seulement une famille sur vingt peut être considérée comme pauvre.	☐	☐	☐
12. Non seulement les pauvres ont moins d'argent, mais souvent les commerçants les volent ou profitent d'eux.	☐	☐	☐
13. La plupart des pauvres dépensent plus d'argent pour de l'alcool ou de la bière que les personnes de classe moyenne.	☐	☐	☐
14. Les enfants issus de familles pauvres ont pratiquement les mêmes chances de réussite que ceux des familles à revenu moyen ou élevé.	☐	☐	☐

Tiré de **Man in Society : Poverty**, Toronto, Maclean-Hunter Materials Company, 1975. (Traduction libre.)

Le Canada oublie-t-il ses citoyens pauvres ?

La vieille dame hésite puis remet la boîte de thon sur le rayon du supermarché. Peut-être la semaine prochaine, quand son chèque de pension arrivera, pourra-t-elle se permettre cet achat. D'ici là, elle devra se contenter de pain grillé et de thé. Dans une classe, un enfant essaie de se concentrer sur sa leçon, mais il ne peut s'empêcher de penser à autre chose : il ne pourra pas faire partie d'une équipe de hockey parce que le chèque de bien-être social qui constitue le maigre revenu de sa famille ne peut permettre d'acheter un équipement de hockey. Sa mère le lui a bien expliqué, et il comprend qu'elle ne peut rien y changer. Malgré tout, cela lui semble injuste.

Chaque jour, au Canada, ces situations se répètent. En 1981, selon Statistique Canada, 3,5 millions de Canadiens vivaient dans la pauvreté. En 1982, ce nombre était passé à 4,1 millions. Le chiffre pour 1983, qui ne sera connu qu'à l'automne, devrait probablement atteindre 4,4 millions. Après avoir été à la baisse pendant douze ans, le nombre de pauvres a recommencé à grimper, principalement à cause du chômage. Et maintenant, cette reprise économique sans création d'emplois risque de faire de la pauvreté un héritage durable de la grande récession.

Tout comme dans les années 30, on peut voir de longues files d'attente devant les églises et les agences de services sociaux offrant des repas ou des produits alimentaires gratuits aux indigents. «Il y a quelques années», déclare le frère Justin Howson de l'ordre «Les Petits Frères du Bon Pasteur», directeur du centre situé à Hamilton en Ontario, «il était exceptionnel de servir 80 repas pendant une journée. Maintenant, il arrive fréquemment que 240 personnes fassent la queue pour un repas.» En outre, ce n'est plus du tout la même catégorie de personnes que nous voyons arriver pour un repas gratuit. Autrefois, il s'agissait surtout de «vagabonds et de clochards», précise-t-il. Maintenant, il y a des gens de tout âge, même des adolescents et de petits enfants. «Ces enfants ne meurent pas de faim», ajoute-t-il, «ce sont simplement des enfants qui ont faim parce qu'il n'y a pas suffisamment à manger chez eux».

En effet, la pauvreté au Canada n'a pas la même forme que dans le Tiers-Monde. La norme utilisée par Statistique Canada s'appelle le «revenu minimum». Cela signifie que les familles dont le revenu est inférieur à cette norme doivent consacrer plus de 58,5 pour cent aux trois principales nécessités de la vie : l'alimentation, le logement et l'habillement. Étant donné que ces coûts sont plus élevés dans les grandes villes, Statistique Canada a calculé quatre revenus minimaux en fonction du nombre de personnes dont la famille se compose, le seuil le plus bas correspondant aux régions rurales, et le plus élevé aux zones métropolitaines de plus de 500 000 habitants. En 1983, pour une famille de quatre personnes, les revenus minimaux étaient évalués à 14 110 $ en région rurale, et à 19 180 $ dans les grandes villes. «Ces chiffres semblent peut-être élevés», déclare Kenneth Battle, directeur du Conseil national du bien-être social, «mais les chiffres calculés par Statistique Canada sont en fait les seuils de pauvreté les plus bas qui aient été avancés par un organisme du Canada». Le Comité sénatorial sur la pauvreté et le Conseil canadien du développement social ont proposé des façons d'évaluer les phénomènes pouvant expliquer des seuils de pauvreté plus élevés. «De toute manière», ajoute M. Battle, «les revenus de la plupart des Canadiens pauvres sont inférieurs de plusieurs milliers de dollars au plus bas de ces seuils».

Entre 1969 et 1981, la proportion des Canadiens vivant dans la pauvreté a diminué de près de la moitié, soit de plus de 25 pour cent à moins de 15 pour cent. Cette baisse était en partie le résultat d'initiatives gouvernementales instituées principalement au début des années 70, lorsque Ottawa a décidé d'étendre le programme d'assurance-chômage, de tripler les allocations

familiales, d'accorder des prestations aux personnes âgées de 60 à 64 ans et mariées à des retraités à faible revenu. Simultanément, six provinces établissaient des suppléments pour les personnes âgées à faible revenu. Mais tout ceci n'explique qu'en partie la baisse des taux de pauvreté.

L'augmentation du nombre de femmes mariées sur le marché du travail a eu pour effet d'augmenter le revenu des familles, et la baisse de natalité a réduit le nombre de personnes à charge à l'intérieur des familles. Mais par la suite, il y eut la crise de l'emploi, et des centaines de milliers de ménages virent disparaître le chèque de paye sur lequel ils comptaient.

On ne doit pas évaluer le filet de protection d'une société d'après son efficacité dans les moments de prospérité, mais plutôt d'après sa performance dans les temps difficiles. Les données publiées récemment par Statistique Canada sur la pauvreté en 1982 indiquent les points forts et les points faibles du filet de protection. Les personnes seules, pas plus que les soutiens de famille, n'ont pu résister à la vague de chômage; toutefois, c'est dans la catégorie des travailleurs ayant soutien de famille que l'on a enregistré la plus forte augmentation des niveaux de pauvreté. Cette situation est due au fait que le système d'assurance-chômage au Canada est avant tout conçu pour les personnes célibataires, et les prestations versées suffisent à maintenir une personne, et non une famille entière, au-dessus du seuil de la pauvreté. La preuve la plus évidente de cette situation est qu'en 1982, dans la tranche des 25 à 34 ans, le taux de pauvreté a baissé de près de un demi de un pour cent chez les célibataires, et a augmenté de quatre pour cent dans les familles.

Mais les plus durement touchées ont été les familles monoparentales dont le soutien financier est assuré par la femme; le taux de pauvreté déjà très élevé de ces familles a fait un bond de huit pour cent, faisant passer la moitié de celles-ci sous le seuil de la pauvreté. Cette dégradation de la situation est très inquiétante; en effet, le nombre de familles dont le principal soutien est une femme augmente à un rythme tellement rapide que ces familles constituent maintenant le sixième de toutes les familles monoparentales.

De nombreuses mesures pourraient permettre de combattre la pauvreté. Il suffirait de quelques programmes destinés aux différentes catégories de défavorisés pour réduire pratiquement à zéro le taux de pauvreté au Canada. Le problème, selon Patrick Johnston, directeur exécutif de l'Organisation nationale contre la pauvreté, c'est que la pauvreté n'est pas suffisamment visible pour que les gouvernements soient poussés à adopter les mesures nécessaires. Chaque mois, Statistique Canada publie des chiffres mis à jour sur le nombre de personnes au chômage et sur la tendance de l'inflation. Mais les statistiques sur la pauvreté ne sont publiées qu'une fois l'an, vers la fin de l'année suivante. «Si le Canada avait un indice mensuel de la pauvreté, et si nous avions eu des rapports mensuels au cours des deux dernières années», précise M. Johnston, «il y aurait eu des pressions tellement fortes sur le gouvernement, que peut-être maintenant les nouvelles sur la pauvreté ne seraient pas aussi pessimistes.»

MacLean's, 30 janvier 1984. (Traduction libre.)
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **MacLean's**

Itinérants — Le Tiers-Monde en ville

Il n'y a pas que de vieux clochards qui fassent la file devant la porte de l'accueil Bonneau ou de la Maison du Père pour un lit et un repas. Les 18-30 ans constituent maintenant la moitié de la population itinérante. Sans domicile, sans adresse, ils ne peuvent recevoir de prestations de bien-être social. Leur restent la rue, les hangars, les vieux chars. Difficiles à dénombrer — les statistiques oscillent entre 5 000 et 10 000 pour la seule ville de Montréal —, ces jeunes vivent dans une manière de Tiers-Monde en ville.

Causes : d'abord économiques

Drogue et alcool sont parfois associés à l'état d'itinérance mais ce n'est pas là qu'on trouvera la cause du mal. À l'origine de bien des histoires de jeunes itinérants, il y a d'abord un problème économique : job instable et sous-payé, manque d'emploi. Pour d'autres, qui sont passés de foyer en famille d'accueil sans jamais être vraiment accueillis nulle part, l'itinérance correspond à un déracinement, un décrochage total.

Peut-on choisir de devenir itinérant ? «Non, répond Jacques Larin du Centre de services sociaux de Montréal métropolitain. On ne se dit pas : «Bon ce matin, je rentre dans l'itinérance.» Seulement petit à petit, on se fait à certaines habitudes et cela devient notre mode de vie.» Cette opinion est partagée par Michel, un jeune rencontré au Centre de dépannage de Lanaudière, qui confie : «À 15 ans, je vivais en famille d'accueil. Parce que j'avais une job, les travailleurs sociaux m'ont laissé vivre seul en appartement. Mais le jour où j'ai perdu ma job, n'ayant pas d'argent pour payer mon loyer, j'ai décidé de partir. À minuit, j'ai trouvé une place pour dormir. Depuis, je ne reste jamais plus de deux mois au même endroit.»

Contrairement à leurs aînés, la grande majorité des jeunes ne sont pas rendus à l'étape de la clochardisation. Mais, comme l'ont affirmé les intervenants sociaux réunis au colloque «Jeune et sans toit» tenu à Montréal en mai dernier, il devient urgent de créer dès maintenant des ressources adaptées à leurs besoins.

Ressources : au compte-goutte

Or, elles font cruellement défaut. Seulement 40 lits à Montréal, contre 1 000 à Toronto, sont disposés à accueillir les itinérants de 18 à 30 ans.

Insuffisantes, les ressources actuelles sont aussi parfois mal adaptées à la réalité des jeunes. Des refuges comme l'Accueil Bonneau ou la Maison du Père pour les hommes et la Maison Marguerite pour les femmes offrent, et c'est déjà un premier pas, le gîte et le couvert. Mais, selon Marie Paquet, de la maison L'Antre Temps à Longueuil, les jeunes ne se sentent pas toujours à l'aise en ces lieux. «C'est décourageant pour eux de côtoyer des vieux clochards en se demandant si ce n'est pas là l'avenir qui les attend» explique-t-elle.

Pour pallier ces lacunes, on a mis sur pied, ces dernières années, des maisons d'hébergement pour les jeunes. La maison L'Antre Temps est l'une de ces nouvelles ressources qui proposent au jeune de se prendre en charge. Il sera accueilli à condition de respecter le code de vie de la maison et de s'engager à travailler ses difficultés personnelles. En échange, des personnes-ressources lui offriront des moyens de se prendre en main, de subvenir à ses besoins, d'acquérir des habitudes de vie plus régulières et de s'intégrer à la société. Tout cela à l'intérieur de structures souples qui permettent un contact humain entre les jeunes résidents et les intervenants.

Porte tournante

Tout va pour le mieux dans le meilleur des mondes, donc ? Pas exactement. À cause des contraintes financières, les maisons d'hébergement n'offrent que des séjours de court terme, chaque itinérant pouvant être accueilli pour une période de 10 à 20 jours.

Dix jours pour trouver un travail et un logement, c'est du sport! Les jeunes qui ne réussissent pas l'exploit sont souvent réduits à faire le tour des ressources : 10 jours à la Maison «X», 20 jours au Centre «Y» et on recommence! Pendant l'année 1986, Michel a résidé en 18 endroits dont trois fois à la même place.

Ce phénomène, dit de «la porte tournante», est une véritable plaie pour les maisons d'hébergement. Il essouffle tout le monde : les intervenants, obligés de recommencer à zéro le travail auprès d'un jeune et les jeunes, chez qui s'enracine l'habitude de vivre sans lendemain.

Une exception

Au milieu de tous ces refuges de courte durée, le Centre de dépannage de Lanaudière constitue une exception. Il privilégie l'hébergement à long terme, jusqu'à six mois. Mis sur pied en 1983 grâce à l'appui du milieu et à un financement populaire, le Centre a adopté une philosophie un peu spéciale.

Par exemple, les intervenants, appelés ici «journaliers sociaux» n'ont pas de formation académique particulière mais se basent sur leurs propres expériences de jeunes. Ensemble, ils se donnent une formation adaptée à leur intervention, discutent du cas de chaque itinérant et évaluent collectivement les moyens d'action qu'ils se sont donnés. Appuyés par un collectif qui assume les tâches administratives, les intervenants s'impliquent avec autant d'ardeur que les jeunes.

Chaque résident participe aux tâches ménagères ainsi qu'au financement de son séjour. C'est une façon de se confronter à la réalité, un apprentissage parmi ceux que propose le Centre : compléter une demande d'emploi, bâtir un menu équilibré, faire une épicerie. Mais l'exigence première, à laquelle bien des jeunes trouvent difficile de satisfaire, consiste à se prendre en mains. Michel, un ex-résident du Centre de dépannage, raconte qu'il était écoeuré de discuter avec les intervenants. «À deux ou trois rencontres par semaine, t'es bien obligé de finir par faire quelque chose. Maintenant, j'ai le goût de mettre un pied sur terre. J'espère respecter mon bail pour la première fois de ma vie. Je veux travailler à la Maison une fois par semaine pour m'aider et aider d'autres jeunes. J'ai envie de m'impliquer.»

Dans l'avenir, le Centre aimerait bien assurer un suivi auprès des ex-résidents. Il est conscient que, pour ces jeunes, retourner vivre en société équivaut à plonger dans l'eau froide.

L'avenir

Le Centre Le Hamac a fermé ses portes en 1986. Comme plusieurs groupes communautaires, les maisons d'hébergement pour jeunes itinérants connaissent des difficultés de financement qui menacent leur survie. Pourtant, elles permettent de réaliser des économies à au moins deux niveaux. D'abord parce qu'un lit en maison d'hébergement coûte moins cher qu'un lit en centre d'accueil. Ensuite parce que le jeune qui s'est repris en mains risque moins de connaître des problèmes de toxicomanie, de criminalité ou de maladie mentale pour lesquels les coûts sociaux sont très élevés.

Invoquant leur caractère économique et original ainsi que le besoin de ressources pour les jeunes itinérants, les maisons d'hébergement réclament du gouvernement qu'il reconnaisse leur travail en milieu communautaire et qu'il les finance adéquatement, tout en respectant leur autonomie.

L'année 1987 a été déclarée **Année internationale des sans-abri**. Jusqu'ici, Québec et Ottawa n'ont pas manifesté leur intention de la souligner par des mesures précises. Aux dernières nouvelles, ni le ministère de la Santé et des Services sociaux, ni la Société d'habitation du Québec n'ont été pressentis pour gérer quelque programme que ce soit relatif aux sans-abri, le Cabinet repoussant les discussions à ce sujet.

Il est vrai que les itinérants ne votent pas.

Les femmes aussi

Le portrait que nous avons de l'itinérance est habituellement masculin. Pourtant, le phénomène existe aussi chez les femmes. Un peu comme les jeunes, les femmes itinérantes sont moins connues des services sociaux parce qu'elles sont, nous dit-on, plus souvent récupérées par des souteneurs ou vendeurs de drogue qui les intègrent à leur réseau. Ainsi, les maisons d'hébergement accueillent une fille pour cinq gars.

En 1985, la Maison Marguerite a hébergé 400 femmes dont la moitié avaient entre 18 et 30 ans. Certaines souffrent de problèmes de santé mentale et se sont retrouvées à la rue suite à la désinstitutionnalisation des hôpitaux psychiatriques. D'autres, comme le rapporte Josée, l'une des intervenantes de la Maison, pratiquent la prostitution. «C'est un phénomène plus répandu qu'on ne le croit, précise-t-elle. Surtout la «petite prostitution», prostitution partielle se limitant à des attouchements manuels ou oraux. C'est le genre de prostitution dont ces femmes ne font pas leur métier mais à laquelle elles se livrent pour survivre, ou boucler les fins de mois.»

Article de Sylvie Lavallée, militante de JOC, membre du comité «Jeunes» de **Vie Ouvrière**.
Tiré de la revue **Vie Ouvrière**, janvier — février 1987, pages 24-25.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Vie ouvrière**.

Participation

Choisissez un sujet qui vous tient vraiment à coeur — qui affecte votre vie ou renforce vos convictions sur la justice et la morale. (Les exemples peuvent porter sur l'avortement, la chasse annuelle aux bébés phoques, une grève, etc.)

Indiquez votre degré de participation personnelle.

	OUI	NON
a) Je porterai un macaron pour exprimer mes sentiments.	☐	☐
b) J'écrirai une lettre au rédacteur d'un journal local.	☐	☐
c) Je deviendrai un membre actif d'une organisation appropriée.	☐	☐
d) Je me joindrai à une manifestation et porterai des écritaux.	☐	☐
e) Je ferai la grève.	☐	☐
f) Je me joindrai à une grève illégale avec la possibilité d'avoir une lourde amende à verser ou d'aller en prison.	☐	☐
g) Je commettrai un acte de violence pour attirer l'attention.	☐	☐

h) Autre : _____

_____

La protection de l'environnement

Un village québécois très pittoresque dépend largement du tourisme et son attraction est un très beau lac entouré de collines verdoyantes.

Une usine de produits chimiques, située près du village, a commencé récemment à décharger des produits dans une rivière qui se jette dans le lac. Le gouvernement est au courant de la situation mais n'a rien fait pour la rectifier et la compagnie prétend que les coûts de la lutte anti-pollution sont trop élevés. Vous contestez l'attitude de la compagnie et vos convictions sont assez fortes pour que vous essayiez de rectifier cette situation.

Expliquez, étape par étape la façon dont vous vous y prendriez pour essayer d'arrêter la pollution du lac.

Et moi, qu'est-ce que je peux faire ?

Impensable il y a dix ans à peine; en dépit de leurs couleurs traditionnelles, les partis politiques canadiens n'ont jamais autant verdi. Il y a de quoi. La qualité de l'environnement est au plus haut, dans les préoccupations des citoyens électeurs. Tous les sondages le disent. Mais hormis une croix le jour du scrutin, que faire chacun de son côté, pour que cette conscience n'aille pas se ranger dans le placard des bonnes intentions ?

«D'abord, dit Daniel Green de la Société pour vaincre la pollution (SVP), il faut poser des questions à ses députés. Voir, lors des élections, ce que les partis disent et promettent pour l'environnement.» Il faut récupérer, être vigilant, instaurer des collectes de substances dangereuses, «tous devenir des inspecteurs de l'environnement». Il faut. Il faut beaucoup. Même si «on ne peut pas être tous des militants».

«Développer de bonnes attitudes de conservation de l'eau potable, c'est un premier pas», dit Ginette Gagnon de l'Association québécoise des techniques de l'eau (AQTE). Au Québec, la consommation per capita est estimée à six cents litres par jour; 20 % de ce volume est gaspillé. Où est la fuite ? Au bout de chaque robinet trop lestement ouvert. Une heure d'arrosage vaut la consommation quotidienne de quatre personnes. D'ailleurs, 30 % de toute la consommation domestique passe en arrosage de pelouses, en lavage d'autos et en remplissage de piscines. Autant va à la chasse d'eau. Le reste est consacré au lavage. Moitié bains et douches. Moitié vaisselle, vêtements et autres.

On boit à peine 1 % de toute cette eau. Ginette Gagnon rappelle certaines évidences. «Éviter de remplir la piscine trois fois, alors qu'un entretien régulier serait suffisant pour garder la même eau tout l'été. Arroser la pelouse le soir, quand c'est nécessaire.»

Des économies au compte-goutte ? Si on veut. Reste qu'un robinet qui fuit, c'est comme pomper de 110 à 450 litres par jour. Pour rien. Le coût de tout ce gaspillage, l'AQTE l'estime à 125 millions de dollars par année. Un stade olympique à tous les huit ans...

Produits toxiques

L'année dernière, le Département de santé communautaire (DSC) du Lakeshore a organisé une cueillette de produits toxiques domestiques. À la fin de la journée, 6 800 litres avaient été recueillis. Un cocktail composé de peinture, solvants, huiles usées et pesticides, expédié dans le Mid-West américain, pour incinération. Parce que chez Tricil (le seul incinérateur de déchets industriel au Québec), on n'était pas en mesure de traiter toute cette bouillie.

Cependant, pour Daniel Green de SVP, «seul l'État peut le faire de façon permanente et à grande échelle». En attendant, reste l'autre solution : «Réduire à la source, mais c'est presque un voeu pieux», ironise doucement Johanne Gélinas. «On devrait au moins acheter ces produits dans de petits contenants qui correspondent à nos besoins.» Ou utiliser des alternatives, quand c'est possible.

Par exemple, vous trouvez la mode des perce-oreilles franchement hideuse ? On peut se débarrasser de ces insectes en disposant une planche rainurée contre le sol pendant la nuit. Une tige de bambou ou du papier journal enroulé font aussi l'affaire. Au matin, il ne reste qu'à plonger le tout dans l'eau.

Il y a aussi le recours aux pesticides biologiques. Aussi efficaces que les autres, ils ont le mérite d'être biodégradables. Cependant, certaines personnes vont au jardin comme d'autres à la guerre, et vaporisent tout ce qui bouge. Mauvaise stratégie. La très grande majorité des insectes

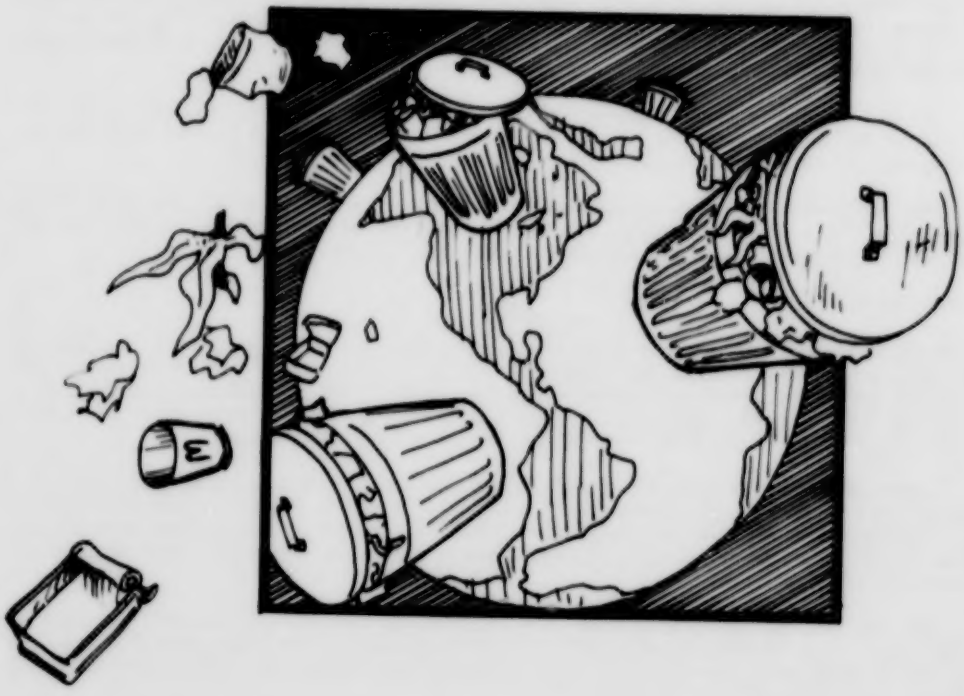
sont bénéfiques. Quant aux mauvaises herbes, il s'agit souvent de plantes à feuilles larges qu'on peut extraire à la main. Bilan des blessés de cette guerre chimique : au Québec, on signale 1 000 cas d'intoxication par année. La majorité sont des enfants.

Si certains jardins ont à souffrir d'un excès de zèle, le parc automobile canadien, lui, serait plutôt négligé; 20 % de la pollution atmosphérique lui est attribuable. Selon Environnement Canada, on pourrait réduire du quart ou de moitié cette quantité, par un meilleur entretien des véhicules.

Changer des habitudes

«Il faut trouver des solutions plus fines que l'enfouissement des déchets», affirme Michel Simard de la Direction de la récupération du recyclage à Québec. «Il faut institutionnaliser la récupération», demande Daniel Green. «Soyons patients, il y a une volonté exprimée par les municipalités», répond Michel Simard. Voilà en quelque sorte le problème de la récupération. Partout beaucoup de bonne volonté, mais aussi la lourdeur des habitudes à changer.

Présentement, le taux de récupération du papier et du carton atteint 23 %, 20 % pour le verre. Le reste disparaît à l'incinérateur ou au site d'enfouissement. Trente-sept municipalités effectuent la cueillette de porte en porte. D'autres s'ajouteront bientôt : entre autres Saint-Laurent, Mont-Royal et Outremont. Dans 188 autres municipalités, il incombe au citoyen de trimbaler bouteilles et journaux jusqu'au dépôt. Nettement moins efficace, mais tout de même en progression.



Une idée de recyclage : le symbole environnemental. Depuis une dizaine d'années en Allemagne fédérale, ce symbole distingue certains produits dont l'innocuité pour l'environnement est reconnue. Il caractérise entre autres des savons, des peintures et des pièces de plomberie permettant d'économiser l'eau. Une façon d'utiliser le pouvoir d'achat de chacun, pour convaincre l'industrie de faire mieux. Une idée à récupérer... en cette période pré-électorale.

Article de Claude Fugère, tiré du journal **Le Devoir**, vendredi 13 mai 1988, page 8.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **Le Devoir**.

Les 25 ans d'Amnistie

Combien de prisonniers d'opinion dans le monde gardent l'espoir grâce à Amnistie internationale ? On l'ignore. Les uns ne savent pas que cette organisation existe et d'autres ne peuvent pas savoir si leur cas est connu. Mais pour 5 000 prisonniers, la prise en charge par Amnistie fait la différence entre l'espoir et le dépérissement ou la mort. En 25 ans, Amnistie internationale a fait libérer 28 000 prisonniers d'opinion et a clairement établi l'ampleur du problème.

Pourtant, le travail ne fait que commencer : il semble que pour chaque gouvernement qui s'engage à respecter les droits de l'homme et qui renonce à réprimer les délits d'opinion, un autre gouvernement cherche à mater son peuple de façon inhumaine. Amnistie a entrepris un travail de Sisyphe. Son succès est d'avoir fait connaître le problème, mais la violation systématique des droits de l'homme continue à caractériser une forme de gouvernement très répandue.

Certains membres du mouvement éprouvent la frustration et le découragement devant cette tâche sans fin; ils voudraient utiliser des moyens politiques pour parvenir rapidement à leurs fins. Le fondateur d'Amnistie, M. Peter Benenson, ne leur donne pas tort : «Une génération nouvelle a peut-être besoin d'actions plus spectaculaires. Considérez l'écho que trouve auprès des jeunes l'activisme d'un groupe comme Greenpeace par rapport aux mouvements écologiques traditionnels.»

En adoptant de telles tactiques, Amnistie abandonnerait la prudence et le professionnalisme qui ont fait sa force et sa renommée. En prenant fait et cause pour des prisonniers d'opinion qui n'ont pas commis d'actes violents et qui n'ont pas prôné la violence, Amnistie se range du côté du droit aussi bien que de la justice. Ce respect du droit lui permet de plaider de façon convaincante quand il s'agit d'obtenir un régime carcéral humain et un procès juste pour ceux qui sont accusés de terrorisme. Un engagement plus politique, visant notamment à renverser des régimes coupables d'atrocités, serait la fin de la froide impartialité du mouvement et le début de l'opportunisme.

Le secrétaire général d'Amnistie, M. Thomas Hammarberg, craint l'effet d'une telle mutation : «Si nous devenions un mouvement politique, nous serions désastreux parce qu'incompétents.» La force d'Amnistie est son travail impartial d'information et de communication dans un domaine caractérisé par la désinformation et le silence. Une activité politique entacherait immanquablement la crédibilité de la documentation publiée par le mouvement.

Les gouvernements qu'Amnistie dénonce engagent la lutte contre ses sources d'information. Quand il s'agit d'intimider un peuple, il est tout aussi efficace d'emprisonner, torturer ou faire disparaître les informateurs d'Amnistie que n'importe quel autre opposant au régime. Du reste, le tortionnaire ne cherche pas à cacher complètement son méfait qui doit servir d'exemple, il faut simplement empêcher qu'il soit connu à l'étranger. C'est en partie à cause de la crainte de l'opinion mondiale que les «disparitions» remplacent la torture comme méthode de semer la terreur dans certains pays.

M. Hammarberg estime qu'une lutte est actuellement engagée pour contrôler les informations et que le défi d'Amnistie est de continuer à faire son travail malgré les moyens très élaborés qui seront utilisés pour le saboter et le discréditer.

Le sort des prisonniers d'opinion ne sera jamais amélioré sans une action politique; mais Amnistie fait un travail trop important pour se laisser emporter par des passions politiques qui nuiraient à son impartialité et à son engagement pour la liberté d'opinion.

Article de Frédéric Wagnière, tiré du journal **La Presse**, mercredi 28 mai 1986, page 10.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

Le choc amoureux

L'autre, l'être aimé, devient celui qui ne peut être que lui, l'absolument unique. Cette transformation se produit également contre notre volonté et bien que nous continuions longtemps à croire que nous pourrions nous passer de l'être aimé et retrouver le même bonheur avec quelqu'un d'autre.

Mais il n'en est pas ainsi : une courte séparation suffit à nous prouver, une fois encore, que l'être aimé porte en lui quelque chose d'incomparable, quelque chose dont nous avons toujours ressenti le manque et qui s'est révélé à travers lui, et que, sans lui, nous ne pourrions jamais plus retrouver. Il nous arrive souvent de pouvoir en identifier un détail : les mains, le galbe d'un sein, un pli du corps, la voix, n'importe quoi qui représente, qui symbolise sa diversité et son unicité. C'est le «signe», le «charisme». L'éros, la sexualité extraordinaire, est monogame.

La sexualité extraordinaire se manifeste, au contraire, lorsque l'élan vital recherche des voies nouvelles et différentes. La sexualité devient alors le moyen grâce auquel la vie explore les frontières du possible, horizons de l'imaginaire et de la nature. C'est l'état naissant. Cette sexualité est liée à l'intelligence, à la fantaisie, à l'enthousiasme, à la passion, elle est inséparable d'eux. Sa nature est de bouleverser, de transformer, de rompre les liens précédents. L'éros est une force révolutionnaire même si elle se limite à deux personnes.

Pour indiquer les deux formes de vie heureuse, le bouddhisme japonais emploie les expressions «nin» et «ten».

Le «nin» représente la paix et la tranquillité quotidiennes, le «ten» le moment extraordinaire de l'émotion et de l'amour. Le «nin» est donc déjà la joie et un jour de «nin» correspond à une année d'un monde tourmenté. Mais un jour de «ten» correspond à mille, à dix mille années de temps. Dans l'état naissant, le présent devient éternel. Quand nous perdons notre amour, l'attente d'une heure devient l'attente d'années ou de siècles, et la nostalgie de cet instant d'éternité nous accompagne toujours.

Dès qu'il tombe amoureux, l'être le plus simple et le plus démuni est obligé, pour s'exprimer, d'utiliser un langage poétique, sacré, mythique.

Tiré de : **Le choc amoureux** de F. Alberoni, éditions Ramsay, 1982, pages 20 à 23.
Reproduit avec l'autorisation des éditions Ramsay.

L'Amitié

L'amitié existe-t-elle encore dans notre monde aujourd'hui ?

Un premier regard pourrait nous faire craindre qu'elle ait disparu. Le monde des affaires est dominé par l'idée de marché, l'économie et l'intérêt; la politique, par la course au pouvoir. Dans les deux cas, il reste peu de place pour la sincérité dans les rapports personnels. De plus, le monde moderne nous impose des changements continuels. Quitter son quartier et son travail, c'est finir par oublier ses vieux amis. Nous nous promettons de nous revoir, mais de nouveaux intérêts développent en nous de nouveaux besoins, nous faisons de nouvelles rencontres. Qui pourrait un instant songer à prendre un temps d'arrêt, les yeux tournés vers son passé ?

En Italie, le terme d'amitié comporte une connotation négative qui en fait presque le synonyme de privilège ou d'appui. Pour trouver du travail, être admis à l'hôpital, obtenir un logement, il est indispensable de faire jouer ses relations. Toute procédure régulière est inutile, la voie administrative ne conduit à aucun résultat. L'amitié vous permet de passer devant tout le monde, d'échapper à la règle. C'est ainsi que ce concept finit par recouvrir un ensemble de critères de valeur personnels, de privilèges, grands ou petits, dans un système social qui devrait au contraire, pour être juste, obéir à des règles d'intérêt général et fondées sur le mérite. Le monde moderne est caractérisé par une évolution des fonctions. Autrefois personnalisées, particularistes, affectives, elles tendent à devenir aujourd'hui indifférenciées, marchandées et neutres.

L'amitié est donc perçue comme un sentiment anachronique, voire comme source d'injustice. Dans une société juste, les rôles sociaux ne dépendent pas de l'amitié, mais du mérite de chacun, évalué avec impartialité. Les services sociaux doivent dispenser leurs prestations à tous, sans tenir compte de relations privilégiées. Un système administratif dans lequel interfère l'amitié est livré au favoritisme, à la «mafia», à l'injustice. Aussi considère-t-on souvent ce sentiment comme une survivance du passé; quelque chose comme la loyauté féodale, la magie ou le folklore. L'importance de l'amitié tendrait donc à s'atténuer et son destin serait de disparaître progressivement au bénéfice d'un système relationnel impersonnel et objectif. Il est cependant permis de penser qu'elle réussira à survivre, à condition toutefois qu'elle n'intervienne que dans le domaine privé le plus strict, cela pour lui éviter toute contamination par les affaires, les services publics et la politique.

L'amitié reste une composante essentielle de notre vie, comme elle l'était dans le monde antique. Sa nature fondamentale, qui la distingue de tout autre type de relations interindividuelles, demeure inchangée. Cinq siècles avant Jésus-Christ et dans une tradition culturelle aussi radicalement différente que la tradition chinoise, Confucius énumérait cinq types fondamentaux de relations interindividuelles : de l'empereur à son sujet, du père à son fils, d'un homme à sa femme, et du frère aîné au frère cadet, quatre types de relations hiérarchisés, d'un supérieur à un inférieur. Le cinquième, hors de toute hiérarchie, fonctionne d'égal à égal : c'est l'amitié. Certes, suivant les époques et les sociétés, l'amitié revêt des formes différentes. Dans une société guerrière, elle est essentiellement une fraternité d'armes. Telle est l'image que nous ont transmise les poèmes de l'Antiquité : Patrocle et Achille, Euryale et Nisus, Énée et Pallas. Plus on s'approche de l'époque moderne, plus la culture et la politique en deviennent des composantes : pensons à Dante, Guido Cavalcanti et Lapo Gianni, trois poètes florentins du XII[e] siècle; Montaigne et La Boétie, deux écrivains du XVI[e] siècle. Plus récemment, citons Marx et Engels, ou encore Max Horkheimer et Théodor Adorno. Les premiers ont influencé toute la politique contemporaine, les seconds, l'ensemble de la recherche sociologique.

Notre appréciation ne doit pas se réduire à l'examen des différences. Nous ne les nions pas mais nous préférons mettre l'accent sur les points communs et il est juste de parler d'amitié pour

tous les cas évoqués ci-dessus. Ces éléments communs nous permettront d'identifier les caractéristiques du phénomène que nous nous proposons d'étudier. Une première remarque s'impose : le mot amitié a plusieurs significations. Et ça ne date pas d'aujourd'hui. Aristote l'a souligné voilà deux mille ans, lorsqu'il a tenté d'établir une distinction entre les différents types d'amitié pour identifier la «véritable» amitié. Pour lui, la distinction essentielle est celle-ci : il y a l'amitié fondée sur l'intérêt et celle fondée sur la vertu, la seule à mériter ce nom.

Tiré de **L'amitié** de F. Alberoni, éditions Ramsay, 1984, pages 7 à 9.
Reproduit avec l'autorisation des éditions Ramsay.

Qu'un ami véritable est une douce chose!

Montaigne, essayiste français du XVI^e^ siècle, parle ici de l'amitié qu'il a connue avec La Boétie.

Ce que nous appelons ordinairement amis et amitiés, ce ne sont qu'accointances et familiarités nouées par quelque occasion ou commodité, par le moyen de laquelle nos âmes s'entretiennent. En l'amitié de quoi je parle, elles se mêlent et confondent l'une en l'autre, d'un mélange si universel qu'elles effacent et ne retrouvent plus la couture qui les a jointes. Si on me presse de dire pourquoi je l'aimais, je sens que cela ne se peut exprimer qu'en répondant : «Parce que c'était lui, parce que c'était moi».

À notre première rencontre, qui fut par hasard en une grande fête et compagnie de ville, nous nous trouvâmes si pris, si connus, si obligés entre nous, que rien dès lors ne nous fut si proche que l'un à l'autre...

Qu'on ne me mette pas en ce rang ces autres amitiés communes : j'en ai autant de connaissance qu'un autre, et des plus parfaites en leur genre, mais je ne conseille pas qu'on confonde leurs règles : on s'y tromperait. Il faut marcher en ces autres amitiés la bride à la main, avec prudence et précaution; la liaison n'est pas nouée en manière qu'on n'ait aucunement à s'en défier...

Depuis le jour que je le perdis, je ne fais que traîner languissant; et les plaisirs mêmes qui s'offrent à moi, au lieu de me consoler, me redoublent le regret de sa perte. Nous étions à moitié de tout; il me semble que je lui dérobe sa part.

J'étais déjà si fait et accoutumé à être deuxième partout qu'il me semble n'être plus qu'à demi.

I, XXVIII, **De l'amitié**, Montaigne.
Tiré de **Lagarde et Michard XVI^e^ siècle**, éditions Bordas, Paris, 1965, pages 200 et 201.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Bordas.

L'amour*

13 [1] Je pourrais être capable de parler les langues des hommes et celles des anges, mais si je
n'ai pas d'amour, mes discours ne sont rien de plus qu'un tambour bruyant ou qu'une cloche qui
résonne. [2] Je pourrais avoir le don de transmettre des messages reçus de Dieu, je pourrais
posséder toute la connaissance et comprendre tous les secrets, je pourrais avoir toute la foi
nécessaire pour déplacer des montagnes, mais si je n'ai pas d'amour, je ne suis rien. [3] Je
pourrais distribuer tous mes biens et même livrer mon corps pour être brûlé, mais si je n'ai pas
d'amour, cela ne me sert de rien.

[4] L'amour est patient, l'amour est bon, il n'est pas envieux, il ne se vante pas, il n'est pas
orgueilleux; [5] l'amour ne fait rien de honteux, il n'est pas égoïste, il ne s'irrite pas, il n'éprouve
pas de rancune; [6] l'amour ne se réjouit pas du mal, mais il se réjouit de la vérité. [7] L'amour
permet de tout supporter, il nous fait garder en toute circonstance la foi, l'espérance et la
patience.

[8] L'amour est éternel. Les messages reçus de Dieu cesseront un jour, le don de parler en
langues inconnues prendra fin, la connaissance disparaîtra. [9] En effet, nous ne connaissons
qu'incomplètement et nous ne donnons qu'incomplètement les messages divins; [10] mais quand ce
qui est parfait viendra, ce qui est incomplet disparaîtra.

[11] Lorsque j'étais enfant, je parlais, pensais et raisonnais comme un enfant, mais une fois
devenu homme, j'ai abandonné tout ce qui est propre à l'enfant. [12] À présent, ce que nous
voyons est semblable à une image obscure reflétée par un miroir; mais alors, nous verrons face
à face. À présent, je ne connais qu'incomplètement; mais alors, je connaîtrai complètement,
comme Dieu me connaît.

[13] Maintenant, ces trois choses demeurent : la foi, l'espérance et l'amour; mais la plus grande
des trois est l'amour.

1 Corinthiens 13: 1-13
Tiré de la **Bible en français courant**, 1982.
© Société biblique française.
Par permission de la Société biblique canadienne.

---

* Ce terme est traduit dans certaines versions de la Bible par le mot «charité».

Cantique des cantiques

[1]Embrasse-moi,
embrasse-moi donc!
Ton amour m'enivre
plus que le vin.

[2]plus que la senteur
de ton huile parfumée.
Tu es séduisant
comme un parfum raffiné;
il n'est pas étonnant
que toutes les filles
soient amoureuses de toi!

[4]Prends-moi par la main,
entraîne-moi et courons.
Tu es mon roi,
conduis-moi dans ta chambre,
rends-nous follement heureux
tous les deux;
célébrons ton amour
plus enivrant que le vin.
Elles ont bien raison, les filles,
d'être amoureuses de toi!

Cantique des cantiques 1:1-4
Tiré de la **Bible en français courant**, 1982, © Société biblique française.
Par permission de la Société biblique canadienne.

Vos enfants

Et une femme qui portait un enfant dans les bras dit, Parlez-nous des Enfants.

Et il dit :

Vos enfants ne sont pas vos enfants.

Ils sont les fils et les filles de l'appel de la Vie à elle-même.

Ils viennent à travers vous mais non de vous.

Et bien qu'ils soient avec vous, ils ne vous appartiennent pas.

Vous pouvez leur donner votre amour mais non point vos pensées,

Car ils ont leurs propres pensées.

Vous pouvez accueillir leurs corps mais pas leurs âmes,

Car leurs âmes habitent la maison de demain, que vous ne pouvez visiter, pas même dans vos rêves.

Vous pouvez vous efforcer d'être comme eux, mais ne tentez pas de les faire comme vous.

Car la vie ne va pas en arrière, ni ne s'attarde avec hier.

Vous êtes les arcs par qui vos enfants, comme des flèches vivantes, sont projetés.

L'Archer voit le but sur le chemin de l'infini, et Il vous tend de Sa puissance pour que Ses flèches puissent voler vite et loin.

Que votre tension par la main de l'Archer soit pour la joie;

Car de même qu'Il aime la flèche qui vole, Il aime l'arc qui est stable.

Tiré de : **Le prophète** de Khalil Gibran, © Casterman, 1984, pages 19 et 20.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Casterman.

Maria

Maria avait deux enfants,
Deux garçons dont elle était fière,
Et c'était bien la même chair,
Et c'était bien le même sang.
Ils grandirent sur cette terre
Près de la Méditerranée;
Ils grandirent dans la lumière
Entre l'olive et l'oranger.
C'est presque au jour de leurs vingt ans
Qu'éclata la guerre civile.
On vit l'Espagne rouge de sang
Crier dans un monde immobile.
Les deux garçons de Maria
N'étaient pas dans le même camp,
N'étaient pas du même combat.
L'un était rouge et l'autre blanc.
Qui des deux tira le premier
Le jour où les fusils parlèrent ?
Et lequel des deux s'est tué
Sur le corps tout chaud de son frère ?
On ne sait pas tout ce qu'on sait
C'est qu'on les retrouva ensemble
Le blanc et le rouge mêlés
À même les pierres et la cendre.
Si vous lui parlez de guerre,
Si vous dites «liberté»,
Elle vous montrera la pierre
Où ses enfants sont enterrés.
Maria avait deux enfants.
Deux garçons dont elle était fière,
Et c'était bien la même chair,
Et c'était bien le même sang.

Paroles de Jean-Claude Massoulier, musique de Jean Ferrat.
Reproduit avec l'aimable autorisation des productions Alléluia.

Emmanuelle, Annabelle, Jennifer, Lydia

Emmanuelle, Annabelle, Jennifer et Lydia ont de quatorze à seize ans; la plus avancée termine son secondaire (ses vrais amis sont déjà au cégep), les autres font leur troisième année à la Polyvalente Paul-Gérin-Lajoie (à Outremont). Adolescentes, oui, mais à les écouter parler du mariage, des enfants, du travail, de l'autonomie surtout, et de ce qu'être femmes signifie pour elles, on a l'impression qu'elles se sentent et se veulent déjà adultes. Habituées à se dire quitte à se contredire, mûres d'avoir beaucoup observé la génération de leurs parents, conscientes d'avoir grandi dans un monde où rien n'est plus stable, tiraillées entre le respect du pluralisme et l'attente de quelque chose de vraiment sûr, et soucieuses quand même de ne pas prendre pour la réalité leurs rêves, ou ce qu'il en reste.

Pour elles, le plus difficile à vivre, c'est la prochaine étape : leur jeunesse s'annonce aussi périlleuse qu'attrayante. Quand la vingtaine sera passée, elles accéderont à la stabilité et à une vraie sécurité. Elles auront un métier où leur compétence sera reconnue mais, d'ici là, il faut choisir, risquer l'échec, accepter les réorientations. Arrivées à 30 ans, elles seront financièrement autonomes (c'est la base de la liberté, de nos jours). Elles ne dépendront pas d'un conjoint et verront, à ce moment-là, si elles veulent un enfant. Avant, c'est trop compliqué; un bébé pourrait avaler ta liberté et t'empêcher de vivre tes plus belles années... Mais évidemment, c'est une question de choix personnel, et si une de tes amies décidait d'avoir un enfant à 17 ans, ce serait «correct».

Féministes ? Pas vraiment.

Parce que le féminisme, paraît-il, «ça prend l'allure, en ce moment, de vouloir dépasser l'homme». Bravo pour les victoires du mouvement des femmes : le droit de vote, l'égalité des chances, tout ça... Mais comme on n'a pas vraiment expérimenté la discrimination ou le harcèlement, on ne voit pas la nécessité de continuer le combat. «Je n'ai pas vraiment ressenti d'infériorité, mais je ne me sens pas non plus supérieure; je me demande si ce n'est pas surtout dans la tête que c'est différent...»

Mais on ajoute, en y pensant un peu, qu'un environnement plus violent, ou simplement un garagiste plus «macho», pourrait bien vous faire changer d'idée. Peut-être que ce qu'on craint surtout, c'est d'ajouter un élément de division, la différence féministe, dans un monde qu'on sent déjà trop divisé.

Devenir femme

Côté coeur, on est à l'âge où les premières expériences vont de soi : tout devrait être si simple avec la pilule et les cours d'éducation sexuelle, l'absence de tabous quoi. En fait, on en est surtout à l'étape des premières déceptions. «Je l'aimais bien mieux avant de sortir avec lui», confiera-t-on parfois à ses grandes amies.

Difficile, évidemment, de bâtir une relation un peu comblante avec un amoureux adolescent. Un garçon de quinze ans fait encore bien «jeune» pour une fille du même âge. Passer de la camaraderie à l'amour, ça change tout, «radicalement», mais pas dans le sens qu'on espérait : le jeune Roméo n'a pas le goût de devenir le confident de sa partenaire. Il recherchait l'intimité physique, les conversations devenaient plus difficiles.»

Au fond, l'initiation amoureuse se résume à quelques aventures, alors que chacune continue d'aspirer, pour plus tard, à une liaison «stable». L'essentiel, c'est que les «premières fois» ne se passent pas trop mal, qu'on n'en sorte pas insécurisée ou écoeurée. En tout cas, cette maturité

précoce ne pousse guère au romantisme : «Maintenant que j'ai fait l'amour, ce n'est pas pour ça que je vais être femme.»

Comment alors ?

«Devenir femme, c'est devenir indépendante, ne plus avoir à dépendre de quelqu'un d'autre, accéder à la liberté et à la sécurité économique que garantit le travail... L'image du père qui travaille et de la mère qui reste à la maison pour élever les enfants, ça m'horripile. Quand j'aurai un enfant, je ne vais pas arrêter de travailler. D'abord, j'ai besoin de faire quelque chose : passer la journée à attendre trois heures et demie, que le petit rentre de l'école, pour lui faire son souper, ça me déprime... D'ailleurs, j'ai trop vu les déprimes des mères de mes amies, au moment où leurs enfants de treize ou quatorze ans ne sont plus souvent à la maison...

Mais devenir femme, c'est aussi apprendre à habiter son corps. «C'est agréable de se sentir belle, de s'habiller à la mode, de se mettre bien. On n'est pas «nounoune» parce qu'on sait s'arranger!»

Tout cela s'apprend, se discute et se précise avec les amies. Heureusement qu'elles sont là! Tout au long de notre entretien, les amies ont été citées, comme support moral et comme élément de preuve.

Se marier ?

Les adolescentes d'aujourd'hui, ne l'oublions pas, sont des enfants du divorce. «Quand je regarde autour de moi, il y a peut-être une ou deux de mes amies seulement, dont les parents ne soient pas séparés.»

Alors on ne va pas rêver en couleur.

«Le mariage, ça ne représente plus rien aujourd'hui. Pourquoi se marier ? Pour la cérémonie ? Pour la sécurité ? Pour un bout de papier ? Il peut partir quand il veut, toi aussi d'ailleurs, mais de toutes les façons tu te retrouves avec les enfants.» La dureté de ce verdict cache mal un profond désir de stabilité. «De toute façon, il se peut que je change d'idée et, si j'en ai le goût à 25 ans, je me marierai.»

Car, toutes sont d'accord sur un point : «Si j'ai des enfants, je veux pouvoir les élever dans une atmosphère stable», c'est-à-dire avec leur père. Et on estime même qu'en cas de conflit entre conjoints, «c'est à la mère de voir à ce que son enfant continue d'avoir des liens avec son père». Voilà qui demande passablement de maturité; une autre bonne raison de prendre son temps.

Rêve d'adolescente ou leçon de l'expérience la plus personnelle ?

«Moi, mes parents se sont séparés; par conséquent, je veux donner à mes enfants des parents ensemble.»

«J'aurais aimé ça que mes parents restent ensemble. Évidemment, c'est mieux le divorce que d'avoir des parents qui passent leur temps à se chicaner. Mais quand tu as dix, douze ans, aller d'une maison à l'autre, ça pose énormément de problèmes : j'avais l'impression d'être un ballon de plage...»

«Avant d'avoir un enfant, je veux vraiment y penser, parce que l'homme avec qui je choisirai d'avoir un enfant, ce sera pour rester avec lui à long terme.»

«Et puis, cet enfant-là, je n'ai pas envie de l'élever toute seule. Ce n'est pas naturel. Est-ce que c'est possible ? Oui, parce que je vois des couples qui ne se sont pas séparés, qui ont un enfant, et qui vivent très bien ensemble.»

«Ce qui va se passer, je pense, c'est que j'aurai un enfant avec un garçon dont les parents se sont séparés et qui aura les mêmes idées que moi là-dessus.»

Propos recueillis par Francine Tardif et Albert Beaudry.
Tiré de la revue **Relations**, mars 1986, n° 516.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Relations**.

Ce texte est le témoignage de jeunes filles d'aujourd'hui et il n'a pas la prétention de représenter toutes les adolescentes du Québec.

— Vous, comment vous situez-vous par rapport à ce témoignage ?

Le mariage pour la vie, c'est encore possible

(À condition — entre autres choses — de se faire confiance et d'évoluer ensemble)

par Francine Klagsbrun

Apprenant que j'étais mariée depuis près de trente ans, une jeune femme m'a un jour demandé : «Comment avez-vous fait pour que ça dure si longtemps ?»

Et moi qui croyais que le mariage était revenu à la mode! En poussant un peu mes recherches, je me suis rendu compte que si, effectivement, on se marie plus volontiers qu'avant, on n'a que peu d'estime pour les mariages qui durent. On accuse les vieux couples de lâcheté — la peur de voler de ses propres ailes — de paresse, d'inertie, de manque d'imagination, et j'en passe.

L'escalade des divorces peut donner l'impression qu'il est impossible de rester longtemps marié. Mais s'il est vrai que beaucoup de mariages tournent court, il y en a plus encore qui tiennent, non sans tension parfois, mais sans rupture. N'apprendrions-nous pas plus en étudiant les unions qui durent plutôt que celles qui échouent ?

Sur la foi de ce raisonnement, j'ai longuement questionné 87 couples mariés depuis au moins quinze ans. (Pourquoi quinze ? Parce que la majorité des séparations surviennent avant. Un mariage vieux de quinze ans a plus de chances de durer que de se briser.) Certains m'ont avoué avoir vécu des crises graves. Mais la plupart avaient connu leur lot de satisfactions. Mes interlocuteurs étaient des gens très ordinaires, qui avaient décidé de rester mariés non parce qu'ils s'y sentaient obligés, mais parce qu'ils y tenaient.

J'aimerais pouvoir dire que j'ai trouvé le secret du mariage éternel, mais la question est bien trop complexe pour avoir une seule réponse. Tout ce que je sais, c'est que les vieux couples ont en commun certains comportements et points de vue qui peuvent être classés en huit catégories :

1. Ils se plaisent à être ensemble

Mari et femme apprécient la présence de l'autre et sa conversation. Il leur arrive de passer toute une soirée sans dire un mot, mais le plus souvent, ils se parlent et s'écoutent. Les couples que j'ai rencontrés n'étaient pas d'accord, ils s'énervaient, s'interrompaient parfois, mais toujours, ils participaient activement à la discussion. De toute évidence, ils ne s'ennuyaient pas un seul instant. Et ils riaient mutuellement de leurs plaisanteries.

De temps à autre, je sentais passer entre eux un courant de tendresse, et tous m'ont affirmé que la sexualité était une composante importante de leur mariage, sans en être l'essence.

En somme, on doit trouver son conjoint intéressant, même si on n'a pas forcément les mêmes intérêts. Une femme a bien résumé la chose en disant : «En vacances, j'adore être très active. Tony, lui, veut se reposer. Alors, un été, nous voyageons et, le suivant, nous louons un chalet à la campagne et contemplons le panorama.»

S'il n'est pas essentiel d'avoir les mêmes intérêts pour réussir son mariage, il faut absolument partager certaines valeurs. J'ai interrogé des gens très croyants : tous voyaient dans leur foi le lien conjugal le plus fort. Un couple qui est parfois à couteaux tirés sur des questions d'argent — il est dépensier, elle compte le moindre sou — a pourtant acheté sans discuter un violoncelle

très coûteux à sa fille. Sachant que l'enfant avait des dons musicaux, mari et femme ont voulu qu'elle ait ce qu'ils pouvaient lui offrir de mieux parce que, pour tous les deux, son éducation musicale est primordiale.

2. Ils évoluent

Dans un mariage comme dans la vie, les circonstances changent — les enfants naissent, puis quittent la maison; les époux vieillissent, tombent malades. Or, le changement provoque souvent l'angoisse.

Si le lien conjugal est fort, les membres du couple parviennent à s'adapter à la situation nouvelle ou au changement d'habitudes du partenaire, et, le cas échéant, finissent par changer eux-mêmes.

Un homme marié depuis vingt-neuf ans m'a raconté la crise que sa femme avait vécue à l'approche de l'âge mûr : «Pour moi, le mariage, c'était très simple. Je travaillais aussi longtemps que je le voulais, puis je jouais au golf ou au tennis pour me détendre. Pamela s'occupait de moi et des enfants. Il y a neuf ans, mon petit monde s'est écroulé : Pamela a eu une aventure et m'a annoncé qu'elle avait l'intention de me quitter. Elle ne pouvait plus supporter mon égoïsme, ni mon indifférence à son égard et à l'égard des enfants.

«Ma famille comptait plus que tout pour moi. J'ai décidé de reconquérir ma femme. J'ai placé Pamela en tête de mes priorités, et mon travail à la toute fin. J'en suis vite venu à apprécier ce que nous faisions ensemble et à regretter toutes ces années gâchées. J'ai réussi à ressouder ma famille, et de tout ce que j'ai fait dans ma vie, c'est ce dont je suis le plus fier.»

Les couples mariés depuis une quinzaine d'années au moins ont vécu l'une des périodes les plus traumatisantes de l'histoire sociale. Les revendications des femmes — droit au travail, partage des responsabilités familiales — ont semé le chaos dans bien des mariages traditionnels. Mais un couple uni est capable de changer.

3. Ils acceptent de bon coeur l'inévitable

Beaucoup de mes interlocuteurs jugeaient essentiel de savoir tolérer les traits de caractère agaçants de leur conjoint. Une femme m'a déclaré : «On nous inonde de conseils matrimoniaux, mais on oublie qu'il suffit parfois de fermer les yeux.»

Bien des couples admettent qu'ils n'ont pas résolu certains conflits de tempérament, de comportement ou d'habitudes. Mais ils cessent de les ressasser et continuent à vivre, tout bonnement.

Surtout, ils accordent plus de valeur à ce qui les unit qu'à ce qui les sépare. Un commerçant marié depuis trente-huit ans dit simplement : «Il faut savoir quand insister et quand céder.»

4. Ils se considèrent mariés pour la vie

La plupart des nouveaux mariés espèrent que cela durera. Les couples qui restent unis vont plus loin : ils refusent d'envisager sérieusement le divorce. Cette attitude rejaillit sur leur façon d'agir en cas de désaccord ou de conflit. Ils ne se sentent pas engagés seulement à l'égard de l'autre, mais aussi à l'égard du mariage lui-même. Ils savent qu'il faut du temps pour que l'amour s'enracine et grandisse.

5. Ils se font confiance

Dans un mariage durable, l'amour a ses hauts et ses bas, mais la confiance est constante. C'est ce qui confère à ces unions leur caractère sécurisant et réconfortant. La confiance crée au sein du couple un espace de liberté et donne aux conjoints le droit d'être eux-mêmes. Ils savent que leur moi profond ne sera ni ridiculisé, ni bafoué, mais au contraire protégé et valorisé. Ce sentiment de sécurité est en soi une forme de liberté.

La confiance est aussi la pierre d'angle d'une bonne relation sexuelle. «Nos rapports sexuels sont plus riches et plus intenses, m'a expliqué une femme, parce que nous nous faisons confiance et n'avons pas honte d'en tirer satisfaction.»

La confiance, enfin, est ce qui donne tout son sens à la monogamie : sans l'exclusivité, elle ne peut exister. L'une des raisons pour lesquelles les «échanges conjugaux» des années 70 ont si vite perdu leur attrait, c'est que cette pratique foulait aux pieds l'une des règles d'or du mariage : chaque conjoint doit être convaincu qu'il ou elle compte plus que quiconque pour l'autre.

6. Ils s'entraident

Parmi les personnes que j'ai interviewées, il y avait une vieille dame qui avait fait de la politique et s'était fait élire à une époque où la chose était assez inusitée chez les femmes. Aujourd'hui veuve, elle avait été mariée trente ans à un avocat qui l'avait beaucoup encouragée, aidée et conseillée. «Je n'y perdais pas une miette de mon indépendance, dit-elle. Il y a une limite au temps, à l'énergie et à la réflexion qu'on peut consacrer à quelque chose, et c'est vraiment une chance de pouvoir compter sur son conjoint pour combler ses lacunes. Cette dépendance mutuelle a considérablement enrichi nos deux vies.»

7. Ils ont beaucoup de souvenirs

Les couples mariés depuis de nombreuses années chérissent leur passé commun — les circonstances qui ont entouré leur rencontre, les plaisanteries qu'ils sont seuls à comprendre, le poids de certains mots et rituels, même les chagrins qu'ils ont vécus. Non par nostalgie, mais par attachement à ce que représente ce passé, ces souvenirs des heures partagées. Quand le présent se fait morose, ils puisent à ce rappel des moments plus heureux la force de continuer.

Les éducateurs d'aujourd'hui déplorent le manque de perspective historique des jeunes. Vivre ainsi au présent, sans points de référence, a fait d'eux des déracinés et, j'en suis convaincue, les pousse au divorce.

8. Ils ont de la chance

Confiance et souplesse ne suffisent pas : pour durer, un mariage doit être favorisé par le sort. La chance joue d'abord dans le choix du conjoint : sera-t-il capable de changer, d'aimer et de faire confiance, de grandir et de mûrir avec vous ? Et puis, il faut avoir un petit peu de chance au jour le jour. Trop de crises simultanées — maladie, perte d'emploi, querelle familiale, échec personnel — et bien des mariages s'effriteront.

Mais cette chance, nous pouvons en partie la créer. Elle dépend autant de notre attitude que du hasard. Les couples qui se disent chanceux ne s'aveuglent pas sur leurs points faibles — ils accordent simplement plus de valeur aux points forts.

Tout mariage a ses défauts, ses larmes, ses ennuis, ses désespoirs et ses rages. Mais quand il résiste à ces crises, il a aussi ses grands moments d'aventure, de passion, de sérénité, de camaraderie et d'amour. Les couples que j'ai rencontrés croient tous que rien ne se compare à ces moments-là.

Tiré du **Sélection du Reader's Digest Limitée**,
Montréal, décembre 1985, pages 141 à 146.
Reproduit avec l'autorisation de l'auteur.

Apologie du mariage

Le mariage est un amour fou qui dure ou il n'est rien.

L'amour durable, ce n'est pas l'amour qui se maintient, c'est l'amour qui grandit avec le temps. Dans une telle aventure qui a peu à voir avec l'institution conjugale, tout, chaque jour se vit comme pour la première fois.

Il n'y a peut-être pas d'amour conjugal mais il y a eu un amour nuptial et c'est le plus grand.

Cet amour est sans retour, inconditionnel, à toute épreuve. Il engage contre vents et marées tout le corps et tout l'esprit. Quand un mariage est illuminé par cette fidélité dynamique, il devient le lieu d'une expérience mystique à l'état sauvage. Les époux vivent dans l'absolu et l'absolu vit en eux. L'alliance de leurs deux angoisses crée un espace d'espoir.

Utopie ? Sans doute mais c'est la plus réaliste de ces utopies que de vouloir faire durer le vertige, selon la loi secrète de l'univers qui est que les obstacles sont des moyens, que le continu se nourrit du discontinu, que l'union naîtra de la différence.

L'amour le plus fou est dans le mariage car un mariage vrai ose affirmer devant Dieu et devant les hommes que vivre, c'est avant tout, aider cet autre à vivre.

Jacques de Bourbon-Busset (texte inédit).
Reproduit avec l'aimable autorisation de l'auteur.

Le mariage

Selon la loi juive, chacun peut procéder à un mariage car l'essentiel est que les juifs soient mariés avec leur consentement. Passer un anneau, ou quelque objet de valeur, représente de la part du fiancé un contrat passé avec sa fiancée, contrat qui est valable sur le témoignage de deux autres juifs adultes, de sexe masculin. Avant cet acte, les prières qui l'introduisent représentent les engagements rituels d'autrefois, et sept bénédictions sont prononcées ensuite sur lui de la part de la communauté, si un **minyân** (c'est-à-dire au minimum un groupe de dix adultes masculins) est présent. Il nous faut ajouter que de nos jours c'est un rabbin qui lit généralement le rituel du mariage.

«Soyez bénis, vous qui venez au nom du Seigneur. Puisse-t-Il, dans son suprême pouvoir et dans sa gloire, bénir fiancé et fiancée.»

Ici l'officiant remplit une coupe de vin et l'élève en poursuivant :

«Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, qui nous sanctifies par tes commandements et nous as instruits en ce qui concerne les unions défendues, qui nous interdis (l'union avec) ceux à qui nous ne sommes pas mariés et nous autorises (l'union avec) ceux à qui nous le sommes par la cérémonie du mariage et le dais nuptial. Loué sois-Tu, Ô Seigneur, qui sanctifies ton peuple d'Israël par la cérémonie du mariage sous le dais nuptial.»

La coupe est présentée d'abord au fiancé puis à la fiancée. Le fiancé passe ensuite l'anneau au doigt de la fiancée et dit :

«Par cet anneau tu m'es consacrée comme ma femme selon la loi de Moïse et du peuple d'Israël.»

L'officiant remplit à nouveau la coupe de vin et l'élève en poursuivant :

«Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, Créateur du fruit de la vigne.

Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, qui a créé toutes choses pour la gloire.

Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, Créateur de l'homme.

Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, qui créas l'homme et la femme à ton image, faisant la femme à la ressemblance de l'homme, lui préparant une compagne pour qu'ensemble ils puissent perpétuer la vie. Loué sois-Tu, Ô Seigneur, Créateur de l'homme.

Que Sion se réjouisse de ce que ses enfants lui sont rendus dans l'allégresse.

Loué sois-Tu, Ô Seigneur, qui permets à Sion de se réjouir du retour de ses enfants.

Accorde une grande joie à ces compagnons bien-aimés, comme Tu le fis pour le premier homme et la première femme dans le jardin d'Éden.

Loué sois-Tu, Ô Seigneur, toi qui accordes la joie à l'époux et à son épouse.

Annexe M.70

Loué sois-Tu, Ô Seigneur notre Dieu, Roi de l'univers, qui créas joie et bonheur, épouse et époux, myrthe, chant, délices et réjouissances, l'amour et la concorde, la paix et la camaraderie. Ô Seigneur notre Dieu, que des chants de joie et d'allégresse retentissent dans les villes de Juda et dans les rues de Jérusalem, et les chants de l'épouse et de l'époux, le choeur jubilant de ceux qui, sous le dais nuptial, sont unis par le mariage, ceux des jeunes gens qui fêtent et se réjouissent. Loué sois-Tu, Ô Seigneur, toi qui permets à l'époux de se réjouir avec son épouse.»

Tiré du tome V de la collection **Les grandes religions du monde**, Le Judaïsme de A. Hertzbeg, éditions Garnier frères, pages 127 à 129.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions Garnier.

Le choix d'un partenaire

Les personnes qui ont l'intention de vivre ensemble pour le restant de leurs jours doivent prendre certaines décisions. Vous trouverez, ci-dessous, des aspects de la vie qui sont généralement considérés comme importants. Classez-les par ordre numérique d'importance (le numéro 1 étant le plus important et le numéro 10 le moins important).

_____ **1. Éducation** Est-il très important que votre compagnon et vous ayez la même scolarité et les mêmes intérêts ?

_____ **2. Religion** Pourriez-vous épouser une personne de croyance différente ? Pensez-vous que les différences religieuses peuvent créer des problèmes ?

_____ **3. Maison** Où désirez-vous vivre ? En banlieue, en ville, ou à la campagne ? Quelle est l'importance de l'environnement pour le bonheur d'un couple ?

_____ **4. Politique** Pensez-vous que les opinions politiques ont une importance pour garder l'harmonie du couple ?

_____ **5. Revenu** Est-ce important que votre compagnon ou votre compagne ait un salaire plus élevé que vous ? Est-ce que les deux devraient travailler ?

_____ **6. Enfants** Combien d'enfants voudriez-vous avoir ? À quel moment voulez-vous avoir des enfants ? Quel genre de parent pensez-vous être ? Strict ou tolérant ?

_____ **7. Loisirs** Quels types d'intérêts deux personnes qui ont l'intention de vivre ensemble devraient-elles partager ? Que pensez-vous du fait que certains couples prennent leurs vacances séparément ? Est-ce que chaque conjoint devrait disposer d'une soirée en particulier pour sortir avec ses amis ?

_____ **8. Mode de vie** Qui fera le ménage ? Qui s'occupera des finances ? Qui cuisinera ? Qui fera le repassage ?

Vivre ensemble

Responsabilité	Activité		
Domaine	**Lui**	**Elle**	**Partagée — (Spécifiez)**
Cuisine Cuisiner Laver la vaisselle Nettoyer la cuisinière Autre			
Salle de bains Laver : lavabo, baignoire; plancher; siège et cuvette de la toilette; autre			
Chambre à coucher Lit Placards Autre			
Nettoyage général Passer l'aspirateur Épousseter Ranger Autre			
Entretien Tondre le gazon Déblayer la neige Entretenir le jardin Réparer la maison Autre			

Les enfants du divorce se racontent...

Mon désir est de te faire part de la façon dont ils ont traversé cette expérience, de ce qu'ils y ont gagné de maturité psychologique et de connaissance, de leurs erreurs, de leurs opinions et suggestions parce que je crois que l'expérience inspire compréhension et empathie. Enfin, je crois aussi qu'un «expert» est toujours un peu prêcheur et, bien que la prédication ait son utilité, il est plus facile d'entendre la vérité de la bouche d'un de ses pairs qui sait de quoi il parle.

Josée, quatorze ans, a deux frères l'un plus vieux et l'autre plus jeune qu'elle. Leur père est remarié. Josée a trouvé un grand secours auprès de sa meilleure amie. «Elle m'a parlé pendant des heures et des heures; elle m'a consolée et je me sens mieux.» Josée habite avec sa mère et elle en veut à la deuxième femme de son père. «Elle aussi est divorcée et elle a un enfant de son premier mariage. C'est vraiment pénible de la voir auprès de mon père. Nous voyons encore mon père, nous parlons avec lui et nous l'aimons toujours en dépit de ce qui est arrivé.»

Emmanuelle a quatorze ans, elle a un frère et une soeur plus jeunes qu'elle et tous trois habitent avec leur mère. «Mon père était un alcoolique, il ne payait jamais les comptes. Alors maman en a eu assez et ils se sont séparés.» Emmanuelle s'inquiète de ce que son père est seul et qu'il n'a pas d'emploi. Elle aurait préféré que la décision définitive n'ait pas été si soudaine.

Luc, quinze ans, a un frère plus vieux que lui; ils habitent avec leur père. La situation est difficile : trois hommes qui tiennent maison... La mère et le père de Luc se sont tous deux remariés mais son père est de nouveau séparé et attend son second divorce. Luc a donc cinq demi-frères et soeurs. L'aîné de ses frères a quitté la maison. Luc se sent beaucoup plus responsable depuis la séparation de ses parents. Il travaille dans un restaurant cinq heures par semaine.

Paule, quinze ans, et sa soeur aînée habitent avec leur mère. Pendant deux ans après la séparation, elles ont habité chez un ami de leur mère qui avait deux enfants. Paule avait l'impression que cet homme était compréhensif et qu'il les a aidées, mais elle n'aimait qu'il les prenne en charge. Elle craint qu'il lui soit difficile, parce qu'elle est la plus jeune, de quitter la maison en laissant sa mère seule. Elle suit des cours d'art dramatique et fait beaucoup de sport, en plus de certains travaux de maison.

Joël a quinze ans, il est le plus jeune de la famille, avec un frère et une soeur. Sa soeur et lui habitent avec leur mère, l'aîné étudie dans une autre ville. Joël est le seul à voir son père régulièrement. «Il est allé habiter chez ses parents, je le voyais régulièrement toutes les fins de semaines et c'était très agréable. Ma soeur n'y va jamais.»

Il n'y a pas deux camps dans un divorce

«La meilleure chose à faire est de l'accepter. Il est très peu probable que les parents seront de nouveau réunis.» Tous les membres du groupe, sauf un, avaient définitivement accepté le fait entre deux semaines et un mois après la séparation. Mais accepter ne signifie pas que tout est bien. Les sentiments les plus pénibles naissent après que le choc s'est atténué : la nostalgie de ce qu'était la famille il y a quelque temps apparaît insidieusement. Comment se résigne-t-on à accepter la permanence de la séparation ? «Notre famille a traversé une période d'ajustement après le départ de mon père, dit Guy. Mais je pense que maintenant nous avons franchi cette étape et nous sommes habitués à vivre autrement. J'essaie maintenant d'aider d'autres adolescents. J'en ai rencontré plusieurs dont le père commence à prendre beaucoup d'alcool. C'est le début. Je leur parle de mon expérience et ça les aide. Certaines choses sont difficiles à accepter

pour un adolescent, comme l'alcoolisme de son père. Je regrette de n'avoir eu personne à qui parler. C'est mon seul regret.»

Nombre d'adolescents ont constaté une amélioration de la situation après la séparation et il leur a semblé plus facile d'accepter la rupture comme une chose permanente.

D'amour et de mariage

Certains adolescents trouvent naturel qu'après avoir vécu le divorce de ses parents, on soit très prudent au moment de se marier. Mais il y a une seconde hypothèse : d'autres affirment qu'après avoir vécu le divorce de ses parents, on se sent assez fort pour éviter les pièges dans lesquels ses parents sont tombés. Laquelle de ces hypothèses est la bonne ? Comme je n'en étais pas sûre, j'ai demandé au groupe d'adolescents s'ils croyaient que le divorce de leurs parents avait influencé leurs propres projets de mariage.

La réponse de Francis est typique de celles que j'ai reçues : «Tu sais, m'a-t-il répondu, ce genre d'expérience te marque pour toute la vie. Le divorce de mes parents repousse l'éventualité de mon mariage de dix ans au moins. J'aurais songé à me marier à vingt-cinq ans, mais maintenant je remets cette possibilité à trente-cinq ans et je connaîtrai bien ma femme avant de l'épouser. Je vivrai avec elle quelques années, sans consacrer la chose par un papier officiel. De cette façon, quand je la connaîtrai bien, je pourrai décider de me marier ou non et je n'aurai pas à passer par toutes les formalités et la paperasse d'un divorce.»

Si je comprends bien, Francis signifie par là qu'il attendra d'être bien sûr de lui et d'elle avant de se marier ou de s'engager dans une union de fait. La majorité des jeunes gens avec qui j'ai abordé le sujet ont affirmé qu'ils seraient très prudents avant de s'engager dans une relation aussi permanente qu'un mariage. Ils attendront plus longtemps avant de se décider.

Tiré de **Les enfants du divorce se racontent** de Bonnie Robson, éditions du Jour, 1986, pages 12 à 15, 35, 155 et 156.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Jour.

Amour et activité sexuelle

L'amour n'est pas plus sexuel que la sexualité n'est amour. Néanmoins, cette affirmation ne contredit pas la notion d'un lien étroit entre les deux manifestations. La sexualité est l'expression de l'amour qui, lui, a d'autres moyens d'expression au monde [...].

Chez les humains, la tendresse et l'affection entre homme et femme sont communément attribuées à l'attraction sexuelle. L'existence des premières manifestations implique la seconde. Prétendre qu'amour et sexualité n'ont pas de rapports fonctionnels ou organiques va à l'encontre de l'expérience commune. Même chez des couples mariés, dont l'attirance sexuelle est éteinte, il paraît déraisonnable de séparer l'affection qui subsiste des émotions sexuelles qui les ont réunis à l'origine.

En tant qu'expérience psychologique, l'amour est une abstraction. Je veux dire par là que c'est un sentiment détaché de l'activité à quoi il est destiné, une anticipation qui n'a pas trouvé sa réalisation. C'est un sentiment de la même qualité que l'espoir, le souhait, le rêve, autant d'aspirations nécessaires à l'existence. Que l'amour soit considéré comme un phénomène psychologique ne doit pas entraver, par ailleurs, son accomplissement dans des actes. L'amour prouve sa réalité dans le plaisir et la satisfaction de l'impulsion biologique de l'étreinte et de l'union. L'amour-sentiment est la chambrière de l'activité sexuelle. En ce sens, il a un rôle important à remplir.

L'amour accroît l'attraction sexuelle en introduisant une distance psychique entre les amants, éloignement dû à la surestimation de l'objet aimé. La conscience intense et exaltée qu'on a de l'autre sépare réellement deux personnes. Elle définit leurs différences et accentue leurs individualités. L'être aimé est unique, jamais comme tout le monde. Le dicton américain : «L'absence (l'éloignement) rend le coeur plus épris», peut être interprété dans le sens : plus fort est l'amour, plus grande est la séparation. C'est alors que la sexualité entre en jeu. Elle dispose d'un mécanisme de production de plaisir, en supprimant toute distance et en relâchant la tension. Comme le degré de plaisir est, ainsi que l'a montré Freud, directement proportionnel à celui de la tension, plus l'amour est grand, plus grande est la tension et plus intense le plaisir de l'union sexuelle.

Activité sexuelle et amour

L'activité sexuelle est une expression de l'amour. Si l'activité sexuelle n'était pas une expression d'amour, aucun homme mûr ne dirait que le coït est un acte d'amour. Or l'activité sexuelle est une expression biologique de l'amour. Lorsque l'acte sexuel est accompagné de sentiments d'hostilité ou de mépris pour le partenaire, cette ambivalence révèle l'écart entre les sentiments conscients de l'individu et sa conduite instinctive. L'intime corrélation entre sexualité et amour peut être facilement démontrée.

L'amour inspire bien des relations qui ne sont pas d'origine sexuelle. Nous nous servons du mot «amour» pour décrire nos sentiments envers un frère, un ami, la patrie ou envers Dieu. Les autres relations où l'amour joue un rôle se caractérisent par un désir de rapprochement à la fois spirituel et physique avec l'objet aimé. «Rapprochement», le mot n'est peut-être pas assez fort. Dans ses formes les plus intenses, l'amour comporte un désir de fusion, d'union avec son objet.

Comme l'a fait remarquer Erich Fromm dans **The Art of Loving**, la réponse aux problèmes de l'existence «se trouve dans l'accomplissement d'une union entre personnes, d'une fusion avec une autre personne, dans l'amour». Cela est vrai non seulement de l'amour d'une personne pour une autre mais aussi de l'amour que chacun porte à des symboles ou des objets matériels qu'il chérit. L'amour pousse à la proximité à la fois de l'esprit (identification) et du corps (contact physique et pénétration). Nous désirons être près de ceux que nous aimons et nous aimons ceux envers qui nous ressentons ce désir.

En quoi l'activité sexuelle est-elle différente ? Elle rapproche les gens. On est même tenté de dire qu'elle les rapproche physiquement et non spirituellement. Ce n'est pas exact : dans la vie, le spirituel ne peut être séparé du physique qu'au risque de détruire l'unité et l'intégrité de l'être. Comme l'expérience spirituelle, l'acte sexuel physique implique l'identification avec son partenaire et sa connaissance. En grec et en hébreu anciens, faire l'amour s'exprime par le verbe «connaître». La Bible raconte qu'«Adam connut Ève sa femme et elle conçut et porta Caïn». Le choix de ce mot n'est pas le fait du hasard, ni une manifestation de pruderie. Il souligne la relation étroite qui existe entre connaissance et contact physique, entre savoir et sens fondamental du toucher. Pour connaître et aimer un objet, il faut en être proche. Vu sous cet angle, l'acte sexuel est la forme d'amour la plus intime.

[...] la sexualité est une expression de l'amour. Mais le rapport entre activité sexuelle et amour a d'autres aspects. Peut-on démontrer que l'amour est une manifestation de sexualité ?

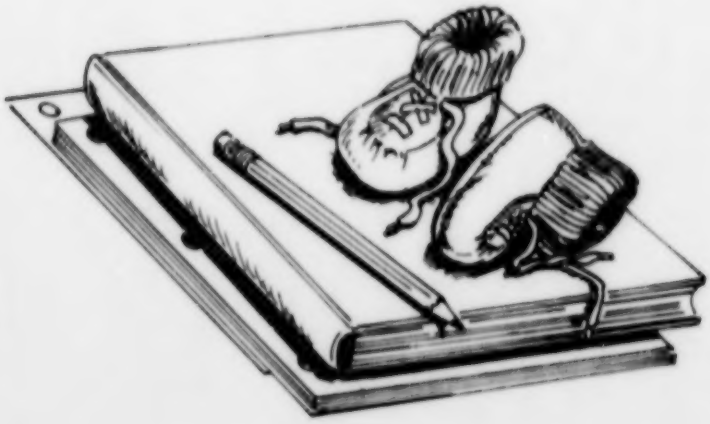
[...] On peut schématiser ainsi le lien entre amour et activité sexuelle : séparée de ses corrélations conscientes, c'est-à-dire en tant qu'impulsion instinctive, la sexualité obéit au principe du plaisir. Dans ce cas, le développement d'une tension sexuelle l'incite à se relâcher le plus tôt possible avec l'objet le plus facilement accessible. Mais quand l'amour entre en scène, le principe de réalité lui aussi apparaît. Celui qui a expérimenté l'amour-sentiment sait que le plaisir de la décharge sexuelle peut être augmenté par certains objets et diminué par d'autres; il cherche alors à retenir l'activité, à freiner le relâchement de la tension jusqu'au moment où se présente une occasion plus propice, c'est-à-dire, bien sûr, une personne aimée.

Tiré de **Amour et orgasme**, Alexander Lowen, éditions du Jour et éditions Tchou, 1977, pages 27 à 49.
Reproduit avec l'aimable autorisation des éditions du Jour.

Tableau des méthodes contraceptives

Méthode	Utilisateur	Taux d'efficacité	Avantages	Inconvénients
Pilules anti-conceptionnelles	Femme	Excellent	Simple à utiliser.	Frais continus; effets secondaires; attention quotidienne.
DIU (stérilet)	Femme	Excellent	Requiert peu d'attention; aucun frais après l'insertion initiale.	Effets secondaires, surtout augmentation des saignements; expulsion possible.
Diaphragme avec crème ou gelée	Femme	Très bon	Pas d'effets secondaires; coûts continus minimes pour gelée, et coût initial minime du diaphragme.	Mise en place et retrait répétés; réticences possibles.
Cape cervicale	Femme	Très bon	Peut être portée 2 à 3 semaines avant le retrait; aucun frais sauf pour insertion initiale et achat.	Ne convient pas à toutes les femmes; difficultés possibles à l'insertion.
Condom	Homme	Très bon	Simple à utiliser; aide à prévenir les maladies vénériennes.	Frais continus; interruption de l'acte sexuel et réduction possible du plaisir.
Mousse vaginale	Femme	Bon	Simple à utiliser; aucune ordonnance requise.	Frais continus.
Crèmes et gelées vaginales, comprimés et suppositoires	Femme	Moyen à bon	Simple à utiliser; aucune ordonnance requise.	Frais continus; réticences et irritation chez certaines femmes.
Coït interrompu	Homme	Moyen	Aucun coût ni préparation.	Frustration.
Rythmique	Homme et femme	Moyen à faible	Aucun coût; accepté par l'Église catholique romaine.	Exige motivation, coopération et compréhension; inefficace dans le cas de cycles irréguliers et après un accouchement.
Douche	Femme	Faible	Peu coûteux.	Peu pratique; peut causer des irritations.
Stérilisation	Homme ou femme	Excellent	Résoud de façon permanente les problèmes de contraception.	Complications chirurgicales, médicales ou psychologiques possibles.

Les mamans prématurées



À l'école Rosalie-Jetté, on aide les adolescentes enceintes à passer du «trip de la poupée» aux dures exigences de la maternité.

«Moi, j'aurais arrêté les études, sans Rosalie-Jetté, s'exclame Lucie, 15 ans. Montrer mon gros ventre à tout le monde, j'aurais pas pu. C'est déjà assez humiliant comme ça de se faire regarder dans le métro, partout! J'aurais plutôt pris un job de caissière dans un dépanneur.» Heureusement qu'il y a Rosalie-Jetté, une école faite exprès pour les jeunes filles comme Lucie. Adolescentes, à peine sorties de l'enfance, les voilà enceintes... et bien déterminées à garder leur bébé, envers et contre tout. Seulement, à la polyvalente les attendent l'embarras, les regards désapprobateurs des amies, des professeurs... Ici, dans cette institution habilement dissimulée dans les locaux de l'école primaire Marie-Reine-des-Coeurs, elle suit chaque jour un enseignement individualisé, dans des groupes de 14 élèves au maximum. Après son accouchement, elle pourra revenir quelque temps et bénéficier de la garderie qui est sur place. Et puis s'en retourner à la polyvalente «ordinaire».

À Rosalie-Jetté, un véritable mur de conspiration protège les élèves du monde extérieur. Avant de pouvoir recueillir, fascinée, les propos de Danièle, Natacha, Christine et Lucie, il m'aura fallu l'autorisation des parents, de l'école et de la CECM. Même Michèle Boily, l'agente de service social, ne me reçoit qu'avec la permission de la CECM. Blonde, douce et compréhensive, elle est visiblement, pour les jeunes filles dont elle s'occupe quotidiennement, une amie et une confidente. La majorité des élèves viennent de Montréal et des environs, mais une soixantaine peuvent être hébergées sur place, et leur séjour dure six mois en moyenne. Derrière la façade, bien à l'abri, s'épanouit un climat de confiance et d'entraide.

«Pour des raisons administratives et financières, m'explique Michèle Boily, nous devons nous contenter de quelques locaux cachés à l'intérieur d'une autre école. Mais nous tenons aussi à garder une certaine discrétion par mesure de confidentialité et de sécurité. Nous voulons éviter les situations critiques comme les enlèvements de bébés, la violence des chums entre autres.»

Chaque année, au Québec, quelque 10 000 adolescentes tombent enceintes, et le nombre ne cesse d'augmenter. Comment expliquer un tel phénomène ? Selon Nelson Vargas, du CLSC Centre-Sud, la majorité de ces adolescentes chercheraient à combler des carences affectives. À la maison comme à l'école, personne n'a d'estime pour elles. Enceintes, elles acquièrent de l'importance; le médecin les appelle «Madame». Après l'accouchement croient-elles, elles auront leur poupée vivante, leur création, trouvant à justifier par là leur propre existence. Contrairement aux mères adultes, elles auraient même tendance à s'opposer aux garderies.

Les quatre jeunes filles que j'ai rencontrées affirment toutes être tombées enceintes par accident. Lucie, partie en fugue, n'avait pas emporté ses pilules. Natacha avait cessé de prendre les siennes «pour rien, juste comme ça!» Danièle et Christine n'utilisaient aucun moyen contraceptif. Mais les voies de l'inconscient sont impénétrables, et ce genre d'«accident» peut aussi bien trouver sa motivation dans un désir secret... que l'on niera ensuite avec la dernière énergie. On a même connu des cas où l'adolescente niait sa grossesse jusqu'au jour de l'accouchement! «C'est agréable d'être enceinte, dit Natacha. Tout le monde s'occupe de toi, tout le monde te flatte le ventre. Mais après l'accouchement, ce n'est plus toi qu'ils viennent voir, c'est le bébé!» Les quatre filles éclatent d'un rire franc et communicatif qui s'évapore bientôt dans une songerie silencieuse...

Vous avez 15 ans, et vous venez d'apprendre que vous êtes enceinte. Quelle sera votre réaction et qu'allez-vous faire ? Décider d'avorter ? De garder l'enfant ? De le donner en adoption ? Chaque année, au Québec, près de la moitié des adolescentes enceintes choisissent de ne pas interrompre leur grossesse. Les intervenants des CLSC que j'ai pu rencontrer ont tous été formels : c'est la jeune fille qui doit prendre sa propre décision. Ce qui, pour une presque enfant, représente une énorme responsabilité. «Certaines, dit une infirmière, sont effrayées par ce pouvoir de vie ou de mort!» Pour les parents, ce n'est pas facile non plus d'admettre ce droit de leur fille à disposer de son corps, d'accoucher ou d'avorter à sa guise, surtout à leur insu. Et certains tentent d'imposer leur loi. En règle générale, d'ailleurs, l'adolescente se tourne d'abord vers son «chum» ou vers une amie. Et dans tous les cas, l'entourage semble exercer une influence déterminante sur le choix final de la future maman.

Lucie, 15 ans, allait se confier, il y a six mois, à la mère de son petit ami : «Elle est plus fiyée que ma mère, je savais qu'elle serait contente. C'est elle qui l'a annoncé à mes parents.» Pour Lucie, l'indécision n'a pas duré : «Ma soeur de 25 ans attend son quatrième enfant, mais elle s'est déjà fait avorter et elle l'a beaucoup regretté. Je ne voulais pas faire la même erreur!»

Danièle, 15 ans, m'avoue sa grande déception devant la réaction unanime de son entourage : «L'infirmière, ma mère, mon chum, tous ils m'ont demandé si j'allais me faire avorter. Moi, ça m'enrageait!»

Natacha, 16 ans, a jugé bon de se conformer au désir de son père et de son «chum», s'opposant ainsi à sa mère qui souhaitait l'avortement. «Quand t'as fait le mal, t'es mieux de prendre tes responsabilités!», dit la jeune fille, fataliste mais heureuse en apparence.

Christine, une jolie Haïtienne de 16 ans, a d'abord essayé la pilule «du lendemain», mais quelques jours plus tard seulement : «C'était trop tard, la pilule n'a pas fait effet. Quand j'ai annoncé à mon copain que j'étais enceinte, il n'a pas voulu que je me fasse avorter. Pour le dire à ma mère, j'ai attendu. J'avais peur qu'elle me jette dehors. Elle ne l'a pas fait, mais m'a dit que je devais payer pour mes erreurs.»

Michèle Boily me dira plus tard combien les parents adoptent parfois des attitudes ambiguës avec leur fille. «D'un côté, ils s'opposent à ce qu'elle prenne la pilule et de l'autre, ils ne veulent pas savoir si elle a ou non des relations sexuelles. C'est un peu comme s'ils lui disaient : «Fais ce que tu veux mais ne tombe pas enceinte.» Comment réagir face à un tel double message ?»

Autre fait à noter : bien souvent, les mères de ces adolescentes ont accouché très tôt elles aussi. Ce qui crée des situations délicates. Trop jeunes pour jouer à la grand-mère, elles s'occupent du bébé comme s'il était le leur, tandis que leurs filles prennent panique devant ce faux petit frère dont elles ont accouché. «J'ai reçu un jour, poursuit Michèle Boily, une mère de 32 ans avec sa fille de 15 ans. Les deux étaient enceintes et ont accouché presque en même temps.»

La loi du clan, l'influence de l'entourage jouent aussi très fort en ce qui concerne l'adoption. Chose généralement admise et courante pour les filles-mères des années soixante, donner son enfant en adoption est aujourd'hui tabou. «Quand une fille me parle de donner son enfant en adoption, je lui conseille de garder ça pour elle, explique Michèle Boily. Ses compagnes pourraient pousser les hauts cris.» Ce qui donne une idée de l'intolérance et de la rigidité morale qui se développe à l'intérieur de ces groupes de jeunes. À voir ensemble mes quatre interviewées, à les entendre répéter les mêmes phrases, je repense à ces «gangs» d'antan, toutes ces filles habillées, maquillées pareil. Et pas question de se distinguer, sous peine d'exclusion irréversible!

À propos de l'amour, par exemple, elles partagent presque toutes le même pessimisme. Le prince charmant, les fleurs bleues, elles n'y croient pas. Christine revoit encore son «chum» : «On a des chicanes, comme tout le monde», dit-elle d'une voix lasse. Elle préfère vivre avec sa soeur qui vit elle-même avec ses deux enfants et sa grand-mère plutôt qu'avec son ami, et ne prévoit pas se marier avec lui ni aucun autre. «Je ne voudrais pas avoir à divorcer!», explique-t-elle. Quant à la fidélité des hommes, elle a son opinion là-dessus. Elle affirme, péremptoire : «Une seule femme, ça ne suffit pas à un homme.» Et Natacha d'approuver : «Dans le mariage, il y en a toujours un qui trompe l'autre, ça c'est sûr! Mon père a trompé ma mère, ma mère a trompé mon père, c'est toujours comme ça.» Natacha vit chez ses parents. Son ami a 18 ans : «Je ne m'attends pas à ce qu'il soit fidèle. Je préfère être préparée psychologiquement, au cas où.» Elle n'est pas très amoureuse : «Il ne me comprend pas vraiment. S'il part, je ne le retiendrai pas. Je préfère une vie tranquille avec mon enfant que d'être bousculée tout le temps.»

Lucie, elle, croit en l'avenir et compte aller vivre en appartement avec son ami après l'accouchement : «Il m'aime, il vient me voir, il m'appelle tout le temps. Il est fidèle, c'est sûr, et moi aussi», dit-elle les yeux pleins d'étoiles. Tout de même une précaution juridique que lui conseille Michèle Boily : éviter de donner à l'enfant le nom du père, au cas où les choses se gâteraient entre eux et que le père exigerait la garde du bébé. «Quand elles arrivent ici avec leur ami, amoureuses folles, elles tiennent absolument à donner les deux noms à l'enfant, mais après, il est trop tard pour renier la paternité du garçon. J'ai tellement vu de filles se faire arracher leur enfant par un homme qu'elles avaient fini par haïr à mort», s'exclame Michèle Boily. «Avec comme enjeu un enfant, l'amour se change vite en haine, et elles se trouvent liées pour la vie à un ennemi.»

Trop volages les hommes ? Qu'à cela ne tienne, vive l'amour maternel! mais quel destin attend ces jeunes personnes pour qui la vie n'est encore qu'au conditionnel ? Avec une bonne dose d'inconscience ou de culot, les voilà engagées dans un scénario bien sombre, en réalité, fait de misère, de solitude, de désillusion bien plus que d'harmonie en rose et bleu layette. Marlène Lemieux, du CLSC Centre-Sud, résume le problème : «Souvent en conflit avec papa et maman, les jeunes filles attendent de leur enfant un amour inconditionnel, une relation harmonieuse, réparant du même coup l'erreur de leurs propres parents. Malheureusement, l'expérience prouve que le manque d'amour et la négligence se perpétuent de mère en fille.» Nelson Vargas avance une hypothèse : pour certaines, la maternité est le seul moyen d'acquérir le statut d'adulte, en prime avec le chèque de l'aide sociale, et de ce fait l'autonomie, financière et autre.

Quant à Michèle Boily, elle est formelle : «On ne peut pas confier la responsabilité d'un bébé à une enfant! Elles ont besoin de soutien, de la part de leur mère ou d'une travailleuse sociale. C'est vrai qu'il y a une maturation rapide pendant la grossesse, mais malgré tout il faut leur remettre les pieds sur terre : elles font le trip de la poupée. Après six ou sept mois, elles en ont marre de la poupée.»

Sans compter les conditions matérielles, la plupart du temps difficiles. L'enseignement individualisé de Rosalie-Jetté, par exemple, améliore le rendement scolaire des jeunes filles. Ce

qui leur redonne confiance en elles et leur laisse l'espoir de terminer leurs études secondaires, un atout sur le marché du travail. Jusque là tout va bien. Hélas, avec la charge d'un ou parfois de plusieurs enfants, nombreuses sont celles qui finissent par abandonner études et projets d'avenir. Elles s'installent alors dans le précaire, dans la dépendance du chèque de B.S. Et c'est un ou deux ans après la naissance du bébé que certaines, épuisées, découragées, abdiquent et se résignent à mettre leur enfant en adoption.

D'autres s'enlisent dans un problème de négligence ou de violence. Selon le docteur Norman Eade, spécialiste des enfants battus à l'Hôpital de Montréal pour enfants, il ne fait pas de doute que le taux de violence physique est plus élevé chez les jeunes mères seules. «Elles réalisent que l'enfant exige beaucoup plus qu'il ne donne», dit-il. Malgré tout, ce n'est qu'en dernier recours que les juges et les travailleurs sociaux envisagent de retirer l'enfant à sa mère.

Le meilleur moyen d'éviter les situations dramatiques semble encore, pour l'instant, se trouver du côté de la prévention et de l'éducation. À Rosalie-Jetté, par exemple, les élèves reçoivent un enseignement moral, en plus d'assister à des cours prénataux et à d'autres portant sur le développement de l'enfant. De quoi donner à nos «fillettes-mères» une idée plus juste et plus réaliste de ce qui les attend, de quoi les préparer à passer, sans trop de douleur, du «trip de la poupée» à l'exigeante aventure de la maternité.

Car comme le dit encore le docteur Norman Eade, «élever un enfant, c'est un acte parfaitement gratuit. Il ne faut en attendre aucune compensation. C'est là qu'on s'en trouve le plus gratifié». Une belle mais dure leçon de maturité que Natacha, Lucie, Danièle, Christine et les autres ne trouveront pas, espérons-le pour elles comme pour leurs bébés à naître, trop difficile à assimiler...

Article de Pauline Cyr.

Tiré de **Châtelaine**, vol. 29, n° 3, mars 1988, pages 47 à 50.
Reproduit avec l'aimable autorisation de la revue **Châtelaine**.

Un bon samaritain ?

La doctoresse Gilmore, une interne, venait de terminer sa journée de travail à l'hôpital pour enfants de Montréal. En rentrant chez elle, elle décida de s'arrêter au centre commercial **La Plaza** pour faire des courses. Au moment où elle sortait de sa voiture, elle entendit le bruit d'une terrible collision. La Dr Gilmore et plusieurs autres personnes se précipitèrent vers le boulevard, pour se trouver devant un terrible accident. Deux voitures étaient entrées en collision au coin de la rue et les passagers étaient sans doute morts ou sérieusement blessés.

La réaction instantanée de la Dr Gilmore fut de courir vers les autos pour essayer d'aider les accidentés mais elle eut un moment d'hésitation en pensant aux conséquences possibles de son geste. Elle avait discuté avec d'autres médecins du problème de collègues ou de bons samaritains qui avaient aidé des victimes d'accident qui, après leur guérison, leur intentaient des procès pour diverses raisons. Elle qui venait de commencer sa carrière était préoccupée par les conséquences possibles pour son avenir de pédiatre.

Pendant qu'elle débattait ce dilemme, la doctoresse vit un adolescent prendre la situation en main. «Appelez une ambulance» dit-il à une des personnes présentes. «Y a-t-il parmi vous un médecin ou une personne formée à prodiguer les premiers soins ? Il y a ici un bébé et sa mère qui sont grièvement blessés et qui perdent beaucoup de sang.» La doctoresse Gilmore jeta un coup d'oeil autour d'elle; personne ne se proposait pour venir en aide aux accidentés. Elle réalisa que si elle n'agissait pas rapidement, le bébé et sa mère mourraient probablement. Malgré tout, elle n'arrivait pas à se décider.

Par sa bravoure, ce simple citoyen a mérité la reconnaissance du Solliciteur général du Québec

M. Georges Baillargeon, 46 ans, est un homme tout ce qu'il y a d'ordinaire. Il habite un bungalow à Longueuil et travaille comme menuisier quand le coeur lui en dit.

Rien ne le distingue vraiment de ses voisins, si ce n'est qu'il est costaud. Et qu'il n'a pas froid aux yeux. Un de ses amis lui a déjà lancé en blaguant : «Toi, rien ne t'effraie. Même si tu devais affronter 12 gars armés, tu ne reculerais pas. Au contraire, tu foncerais dans le tas.»

C'est vrai. M. Baillargeon l'a prouvé l'été dernier. Non pas en affrontant 12 gars mais un seul. Un seul homme qui s'acharnait à coups de poing sur une femme sans défense et son bébé de 18 mois.

Cet acte de bravoure lui a valu une distinction spéciale. À titre de simple citoyen, M. Baillargeon a reçu la semaine dernière une citation d'honneur du gouvernement du Québec.

Le Solliciteur général du Québec, M. Herbert Marx, lui a remis sa récompense en mains propres, lors de la cérémonie d'ouverture de la semaine de la police, au Palais de justice de Montréal.

Le jury de La Presse a donc décidé d'honorer à son tour M. Georges Baillargeon, en le désignant Personnalité de la semaine.

Les événements qui lui ont valu une telle reconnaissance de la part des autorités se sont déroulés à un coin de rue de chez lui, par une chaude soirée d'été.

«C'était le 1er juin dernier», se rappelle-t-il.

«J'étais dehors et je bavardais avec un voisin quand j'ai vu un drôle de type marcher dans la rue. Je me suis mis à le surveiller du coin de l'oeil pour voir ce qu'il ferait. Il avait l'air louche.

«Je l'ai vu traverser la rue et regarder par-dessus la haie d'une maison privée. Une femme lui tournait le dos, assise sur une balançoire. Je ne la voyais pas très bien. Mais son mari n'était pas loin. Il taillait un arbre. Le type est alors reparti et il a retraversé la rue.

«Arrivé au coin de Sainte-Foy, il a changé de direction. Il s'est dirigé vers une femme, qui avait un bébé dans les bras. En le voyant, la femme a changé de trottoir. Le type l'a imitée.»

M. Baillargeon observait la scène depuis un moment quand il a suggéré à son voisin d'aller voir de près ce qui se passait. Mais celui-ci a décliné l'invitation, en invoquant le fait que le type était peut-être armé et qu'il valait mieux ne pas s'en mêler.

«Il avait peur de se faire poignarder, a-t-il dit. Alors il est rentré chez lui et moi j'ai décidé de rester dans la rue pour surveiller le gars, qui continuait toujours à marcher en direction de la femme.

«Elle a retraversé la rue et il l'a encore suivie. Plus ça allait et plus il se rapprochait d'elle. La rencontre risquait de se produire d'un instant à l'autre.

Dans la haie

«À un moment, elle a quitté le trottoir pour marcher dans la rue. J'ai pensé qu'elle se rendait à sa voiture. J'étais soulagé à l'idée qu'elle allait monter dans son auto et démarrer avant qu'il ne la rejoigne.

«Mais rendue à côté de la portière, elle ne l'a pas ouverte et le gars est arrivé à sa hauteur. Il marchait à reculons. J'ai vu la femme lui donner des tapes. Puis le type s'est retourné et les deux ont continué à marcher sur le trottoir dans la même direction.

«Ils n'étaient plus qu'à une vingtaine de pieds de moi quand je l'ai vu pousser la femme et son bébé dans la haie. Il lui est tombé dessus. Je voyais son bras qui remontait et qui descendait. La femme hurlait, son bébé aussi.

«J'ai traversé la rue aussi vite que j'ai pu, et j'ai vu un couple derrière la maison qui observait la scène sans broncher. L'homme m'a alors crié de ne pas intervenir, en me prévenant que le type avait un couteau.

«Je n'ai pas pris le temps de réfléchir et j'ai agrippé le gars par ses vêtements et le nerf du cou. Je l'ai projeté la face la première contre l'asphalte et je lui ai fait une passe de judo pour le maintenir au sol.»

Un bouquet de fleurs

Pendant que les voisins prévenaient la police et appelaient une ambulance, les curieux ont commencé à affluer sur les lieux de l'incident. Au bout de quelques minutes, ils étaient plus d'une vingtaine rassemblés autour de l'agresseur, qui n'avait plus assez de force pour lutter.

La police de Longueuil a passé les menottes au type et l'a conduit au poste. Quant à la femme et son bébé, ils ont été transportés à l'hôpital, souffrant d'ecchymoses sur tout le corps.

Trop occupé à maintenir l'agresseur, M. Baillargeon n'avait pas eu le temps de les voir partir dans l'ambulance. Mais une semaine plus tard, elle et son mari, tous deux d'origine vietnamienne, sont venus frapper à sa porte, rue Front. Ils lui ont donné un bouquet de fleurs en guise de remerciement.

«Si vous n'aviez pas été là, je suis convaincu que ma femme aurait été tuée», lui a confié le mari reconnaissant.

M. Baillargeon a l'impression d'avoir fait ce qu'il avait à faire, rien d'autre. «Je ne peux pas accepter que des gens s'en prennent à des plus faibles qu'eux, que ce soit des enfants, des vieillards ou des handicapés, a-t-il dit. Si la femme avait été seule, elle aurait pu courir. Mais avec un bébé dans les bras, que pouvait-elle faire ?»

S'il est fier d'avoir été récompensé pour son geste, M. Baillargeon espère néanmoins qu'il n'aura pas à revivre de tels événements.

«Mais si le destin le veut, a-t-il dit, je serai là. Il faut toujours être prêt...»

Article de Suzanne Colpron, tiré du journal **La Presse**, 22 mai 1988, page 17.
Reproduit avec l'aimable autorisation du journal **La Presse**.

L'homme à l'eau

S'il faut classer les désastres par ordre d'importance, celui-ci a été terrible, unique, mais certainement pas le pire des désastres aériens aux États-Unis. Le pont a été un élément imprévu et le fait que l'avion le frôle au moment où la circulation était intense a été un facteur important. Il y a eu aussi le lieu du désastre. Washington, la ville réglée et organisée, a été perturbée par le chaos occasionné par cette violente tempête hivernale et le choc de métal contre métal. Il y a aussi, si l'on peut dire, l'aspect esthétique de la tragédie : l'avion bleu et vert d'Air Florida, aux couleurs d'un jardin volant écrasé parmi les blocs gris d'une rivière noire. Tout ceci attire bien sûr l'attention, mais il n'y avait rien de spécial dans cet événement, à part la mort qui, bien qu'elle soit toujours spéciale, n'attire pas nécessairement l'attention ni ne fait pleurer des millions de personnes. Pourquoi alors le choc a-t-il été si profond ?

Peut-être parce que le peuple a reconnu, dans ce désastre, plus qu'une défectuosité mécanique. Peut-être parce qu'on n'a pas relevé la défectuosité mais plutôt un élément révélateur dans l'opposition de deux formes de la nature : le caractère humain et le climat. Mercredi dernier, les éléments aussi indifférents que d'habitude ont contribué à l'écrasement du vol 90. Et le même après-midi, la nature humaine a su les affronter.

Des quatre héros reconnus, trois ont pu rendre compte de leur comportement. Donald Usher et Eugene Windsor, membres de la brigade volante de la police, ont risqué leur vie chaque fois que leur hélicoptère s'approchait de l'espace où l'avion s'est écrasé pour recueillir des survivants. Interrogés par les reporters de la télévision, ils ont déclaré n'avoir fait que leur devoir. Lenny Skutnik, un employé du gouvernement, âgé de 28 ans, a déclaré : «Je ne pensais jamais que j'aurais pu le faire»; il s'était jeté à l'eau pour secourir une femme blessée. Skutnik a ajouté que «quelqu'un devait le faire», ce que chaque héros répète mais qui est quand même toujours admirable. En fait, personne ne devait se jeter à l'eau et que quelqu'un l'ait fait est une des raisons pour lesquelles cette tragédie en particulier demeure à l'esprit.

Mais la personne responsable de l'incidence la plus émotive de ce désastre est celle qui est simplement connue comme «l'homme à l'eau». Âgé de 50 ans, chauve et portant une moustache extravagante, il avait été aperçu s'accrochant à la queue de l'avion avec cinq autres survivants. Cet homme était, selon Usher et Windsor, alerte et complètement maître de la situation. Chaque fois qu'une bouée de sauvetage était lancée de l'hélicoptère, il la donnait à un autre passager. «Lors d'une catastrophe de cette envergure, on trouve toujours des personnes comme lui», a déclaré Windsor, «mais je n'ai jamais vu quelqu'un de si dévoué». Quand l'hélicoptère est retourné pour lui, il avait disparu sous les eaux et son altruisme est l'une des raisons qui a attiré l'attention de toute la nation. Son anonymat en est une autre.

Pourtant, il ne se serait jamais imaginé qu'il aurait pu accomplir un tel exploit. Quelques minutes avant cette épreuve, il était assis dans un avion ordinaire parmi des passagers ordinaires et il écoutait l'hôtesse qui lui demandait de boucler sa ceinture et de s'abstenir de fumer. Il s'est probablement détendu tout comme les autres personnes dont certaines allaient lui devoir la vie. Il a peut-être commencé à lire, à s'assoupir ou à regretter une remarque désagréable faite le matin au bureau. Puis soudainement, il a réalisé que ce voyage ne serait pas comme les autres, comme tous les autres passagers, il voulait désespérément vivre et c'est ce qui rend ses derniers actes si remarquables.

À un certain moment, pendant qu'il était dans l'eau, il a dû se rendre compte qu'il ne pourrait plus tenir longtemps s'il continuait à passer la corde et la bouée aux autres. Il devait le savoir, quel que soit l'effet graduel du froid, mais il a jugé qu'il n'avait pas d'autre choix. Lorsque l'hélicoptère s'est envolé avec le dernier survivant, il a vu la vie s'éloigner de lui et l'a délibérément laissé passer.

Cependant, il y a autre chose qui nous fera toujours penser à lui. Il était présent dans une circonstance classique. L'homme dans la nature. L'homme à l'eau. D'une part, la nature qui ne se souciait guère de cinq passagers et d'autre part notre homme qui s'en préoccupait totalement. C'est alors que la lutte a commencé dans le Potomac. Ils se sont affrontés jusqu'au bout de ses forces : nature contre homme; l'une ne faisant pas de distinction entre le bien et le mal et n'obéissant à aucun principe, l'autre n'obéissant qu'à son instinct, ses principes et peut-être sa foi.

Comme c'est lui qui a perdu la bataille, nous devrions conclure que l'être humain est impuissant contre la nature. En réalité, nous croyons le contraire et il faut un acte comme celui de l'homme à l'eau pour nous ramener à la réalité. Ceci ne veut pas dire que tout le monde aurait agi comme lui ou comme Usher, Windsor et Skutnik. Cependant, ce qui a poussé ces hommes à défier la mort pour sauver d'autres êtres humains ne leur est pas particulier. Chacun d'entre nous en ressent la possibilité et c'est ce qui rend cette histoire merveilleuse. Si l'homme à l'eau a donné une bouée de sauvetage à des personnes qui luttaient pour leur survie, il l'a aussi donnée à ceux qui l'observaient.

Étrangement, nous ne pensons vraiment pas que l'homme à l'eau a perdu la bataille. «Tout dans la Nature contient tous les pouvoirs de la Nature» a dit Emerson. L'homme à l'eau avait ses propres pouvoirs naturels. Il ne pouvait pas créer des tempêtes de glace ou geler l'eau jusqu'à ce qu'elle lui glace le sang. Mais il a pu donner la vie à un étranger et ceci est aussi un pouvoir de la nature. L'homme à l'eau s'est battu contre un ennemi implacable, impersonnel; il s'est battu avec charité et il a tenu le coup. Il a été le meilleur d'entre nous.

Par Roger Rosenblatt, **Time**, 25 janvier 1983, page 86. Droits d'auteur 1983 **Time** Inc. Tous droits réservés.
Reproduit avec l'autorisation du **Time**.
Traduction libre.

Les ouvriers dans la vigne

20 [1] Voici, en effet, à quoi ressemble le Royaume des cieux : Un propriétaire sortit tôt le matin
afin d'engager des ouvriers pour sa vigne. [2] Il fut d'accord de leur payer le salaire habituel, une
pièce d'argent par jour, et les envoya travailler dans sa vigne. [3] Il sortit de nouveau à neuf
heures du matin et en vit d'autres qui se tenaient sur la place sans rien faire. [4] Il leur dit : «Allez,
vous aussi, travailler dans ma vigne et je vous donnerai un juste salaire.» [5] Et ils y allèrent. Le
propriétaire sortit encore à midi, puis à trois heures de l'après-midi et fit de même. [6] Enfin, vers
cinq heures du soir, il sortit et trouva d'autres hommes qui se tenaient encore sur la place. Il leur
demanda : «Pourquoi restez-vous ici tout le jour sans rien faire ?» [7] «Parce que personne ne
nous a engagés», répondirent-ils. Il leur dit : «Eh bien! allez, vous aussi, travailler dans ma
vigne.»

[8] Quand vint le soir, le propriétaire de la vigne dit à son contremaître : «Appelle les ouvriers
et paie-leur leur salaire, en commençant par ceux qui ont été engagés en dernier et en terminant
par ceux qui ont été engagés en premier.» [9] Ceux qui s'étaient mis au travail à cinq heures du
soir vinrent alors et reçurent chacun une pièce d'argent. [10] Quand ceux qui avaient été engagés
en premier vinrent, ils pensèrent qu'ils recevraient plus; mais on leur remit aussi à chacun une
pièce d'argent. [11] En la recevant, ils s'indignaient contre le propriétaire [12] et disaient : «Ces
ouvriers engagés en dernier n'ont travaillé qu'une heure et tu les as payés comme nous qui
avons supporté la fatigue d'une journée entière de travail sous un soleil brûlant!» [13] Mais le
propriétaire répondit à l'un d'eux : «Mon ami, je ne t'ai pas trompé. Tu as été d'accord de
travailler pour une pièce d'argent par jour, n'est-ce pas ? [14] Prends donc ton salaire et va-t-en. Je
veux donner à cet homme qui a été engagé en dernier autant qu'à toi. [15] N'ai-je pas le droit de
faire ce que je veux de mon argent ? Ou bien es-tu jaloux parce que je suis bon ?» [16] Ainsi,
ajouta Jésus, ceux qui sont les derniers seront les premiers et ceux qui sont les premiers seront
les derniers.

Matthieu 20: 1-16.
Tiré de la **Bible en français courant**, 1982.
© Société biblique française.
Par permission de la Société biblique canadienne.

La réalité de la torture

«Le terme «torture» désigne tout acte entraînant une souffrance aiguë ou une atteinte à l'intégrité — physique ou mentale — délibérément et systématiquement portée à une personne soit par des agents de la force publique ou à leur instigation, soit par des groupes agissant au nom d'un projet politique ou idéologique. La torture a pour but, notamment, d'obtenir de cette personne ou d'un tiers des renseignements ou des aveux, de la terroriser, ou de terroriser d'autres personnes, une population ou un peuple, de la punir d'un acte qu'elle a commis ou qu'elle est soupçonnée avoir commis, de détruire sa personnalité et, d'une manière générale, d'obtenir d'elle un comportement qu'elle n'aurait pas volontairement.»

Le Comité directeur de l'ACAT, novembre 1983.

Des victimes pardonnent

«J'ai pardonné...»

«Nous devons pardonner pour être pardonnés : Christ nous l'a dit... Et j'ai pardonné.

...J'ai connu la colère, pas la haine... La haine est une négation. La négation de l'autre. Cet homme qui en offense un autre, à l'instant même où il est offenseur, n'en reste pas moins l'enfant qu'il fut et le vieillard qu'il deviendra. Nous n'avons jamais le dernier mot sur l'âme d'un homme. Celui qui fait le mal maintenant fera peut-être le bien demain si la grâce lui est donnée de se convertir.

Je croyais qu'être chrétien c'est être parfait, je sais maintenant que Dieu se laisse trouver au creux de la faiblesse, du péché, de l'horreur et de la confusion.»

Jorge Valls, vingt ans dans les prisons cubaines. **Panorama d'aujourd'hui**, 1984.

«Mon Dieu, réveillez nos bourreaux et ouvrez-leur les yeux et qu'ils soient pardonnés.»

Lucien Trong, détenu trois ans et demi dans un camp de rééducation au Vietnam.

Nous qui sommes révoltés devant toute l'horreur de la torture, nous pensons que le pardon n'a pas sa place. Ne parlons pas au nom des victimes. Mais écoutons-les refuser la haine et la vengeance. Au-delà de leurs souffrances, au coeur de leur faiblesse, ces victimes ont découvert que tout homme — même celui qui veut les détruire — est digne de respect. Entendre ces témoins, ce n'est pas seulement plonger dans l'horreur de la torture, c'est recevoir pour nous-mêmes avec une force inouïe leur message de vie.

«Certes, je veux non pas oublier, car cela ne s'oublie pas, mais surmonter, transcender et pardonner ce qui m'a été fait à moi personnellement, en tant qu'individu. Mais si je m'efforce encore aujourd'hui de pardonner — efforts du croyant que sa religion invite toujours au pardon, efforts de l'homme d'une certaine culture conscient que la grandeur est toujours dans le pardon, que plus la faute est grande, plus le pardon a du mérite — je refuse, cependant, d'oublier les crimes commis contre tant d'innocents, contre le peuple de Guinée.»

Alpha Abdoulay Diallo, dix ans dans les geôles de Sékou Touré.

Paix à tous les hommes de mauvaise volonté!

Que toute vengeance cesse, tout appel au châtiment et à la rétribution...

Il y a trop de martyrs... Aussi ne mesure pas leurs souffrances à la charge des bourreaux pour leur extorquer une terrible facture. Qu'ils soient payés en retour d'une autre manière. Inscris, en faveur des exécuteurs, des délateurs, des traîtres et de tous les hommes de mauvaise volonté, le courage, la force spirituelle des autres, leur humilité, leur dignité, leur lutte intérieure constante et leur invincible espérance, le sourire qui étanchait les larmes, leur amour, leurs coeurs brisés qui demeurèrent fermes et confiants face à la mort même, oui, jusqu'aux moments de la plus extrême faiblesse...

Que tout cela soit déposé devant toi, ô Seigneur, pour le pardon des péchés, rançon pour le triomphe de la justice; que le bien soit compté, et non le mal! Et que nous restions dans le souvenir de nos ennemis non comme leurs victimes, non comme un cauchemar, non comme des spectres attachés à leurs pas, mais comme des soutiens dans leur combat pour détruire la furie de leurs passions criminelles. Nous ne leur demandons rien de plus. Et quand tout cela sera fini, donne-nous de vivre, hommes parmi les hommes, et que la paix revienne sur notre pauvre terre — paix pour les hommes de bonne volonté et pour tous les autres...

Texte retrouvé dans les archives d'un camp de concentration allemand et publié par le Süddeutsche Zeitung.

Tiré de : **Que fais-tu de ton frère ?**, Collectif ACAT — c/ Librairie Arthème Fayard, Le Sarment, Paris, 1987, pages 33 et 34.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation